



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República, Facultad de Psicología

**Evaluación de un dispositivo de orientación, escucha, y
seguimiento de prácticas para maestras de estudiantes
autistas sobre su inclusión educativa**

Tesis para optar al título de Magister en Psicología y Educación.

Autora: Lic. Psi. Cynthia Lorena Cuadro Batista

Director de Tesis: Dr. Daniel Camparo Avila

Montevideo, Uruguay

15 de Agosto de 2025

*A Santi, por haberme dado la mano,
sin saber que ese fue el primer paso en este camino.*

Agradecimientos

El camino de escritura de esta tesis fue posible gracias al sostén y acompañamiento de muchas personas a las que agradezco profundamente.

En primer lugar, a Daniel Camparo por acompañarme desde hace tanto tiempo en diferentes y diversos procesos formativos. Por su cercanía, su calidez y sus palabras de aliento y calma siempre tan oportunas.

A mis compañeros y compañeras de generación, de los cuales me llevo profundos aprendizajes.

A las maestras participantes de esta investigación por su entrega, disposición y compromiso.

A Alejo y su familia, por enseñarme que lo auténtico es un valor indispensable y que la identidad es mucho más que la etiqueta.

A mis padres, dos pilares fundamentales de mi vida y mi educación. A mi padre por transmitirme el amor por los libros y a mi madre por cuidarme tanto para que yo pueda estudiar.

A Victor, amor y compañero, por su calma, paciencia y palabras de aliento, y por sostener todo lo que yo no pude mientras escribía.

A Juli, mi motivación e inspiración constante.

A mis amigas Ale, Flor, Virgi, y Vane, por entenderme, por aceptarme y por demostrarme que con ellas siempre voy a tener la libertad de ser.

A Lu, maestra admirable, por mostrarme que la educación puede ser distinta, cercana y con amor.

A Florencia y Elena, por ser parte de este camino, aportando desde su experiencia.

A Andrea, compañera de tantos desafíos, por compartir su creatividad y su saber.

A la educación pública, desde el jardín hasta la Facultad de Psicología, por tantos y tan variados y valiosos aprendizajes.

Resumen

La presente investigación se enmarca dentro de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología – Udelar. El número de estudiantes autistas presentes en escuelas comunes en Uruguay se ha ido incrementando notablemente en los últimos años. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de generar conocimiento acerca de la temática, atendiendo no solo al autismo en sí, sino también a las demás piezas que componen el gran entramado de la inclusión educativa. Este es el caso de las maestras al frente de las aulas, quienes se enfrentan día a día a este desafío, sin formación específica al respecto y con un apoyo institucional cuestionable. El objetivo general de esta investigación fue comprender y analizar los efectos emocionales, cognitivos y relacionales de un espacio grupal de orientación, escucha y seguimiento de prácticas dirigido a docentes de niños autistas en escuelas públicas de Montevideo . El dispositivo pretendió ser un espacio de reflexión e intercambio acerca de las vivencias individuales. De la investigación se desprende que el grupo generó cambios subjetivos y a nivel de las prácticas docentes con los estudiantes autistas. Se visualizó además que las docentes valoraron positivamente el grupo, en tanto espacio libre de juicios y con una perspectiva comprensiva hacia ellas. Por otro lado, los resultados permitieron observar que la inclusión educativa implica no solamente el ingreso de los estudiantes a las aulas sino el sostenimiento del equipo docente, y la apertura a pensar nuevas formas de enseñar. Se espera que esta investigación aporte al conocimiento y difusión de la inclusión educativa de niños autistas pero que además vislumbre la importancia de atender a las demandas de los docentes y cómo esto puede favorecer todos los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Inclusión, Autismo, Docentes.

Abstract

This research is part of the Master's Program in Psychology and Education at the Faculty of Psychology at Udelar. The number of autistic students in mainstream schools in Uruguay has increased significantly in recent years. This reality highlights the need to generate knowledge about the topic, addressing not only autism itself, but also the other components of the larger framework of inclusive education. This is the case of teachers in charge of classrooms, who face this challenge daily, without specific training and with questionable institutional support. The overall objective of this research was to understand and analyze the effects of a group space for guidance, listening, and monitoring of practices aimed at teachers of autistic children in mainstream schools. The initiative was intended to be a space for reflection and exchange about individual experiences. The research showed that the group generated subjective changes and changes in teaching practices with autistic students. It was also observed that the teachers positively valued the group, as a space free of judgment and with a sympathetic perspective toward them. Furthermore, the results showed that inclusive education involves not only the inclusion of students in the classroom but also the support of the teaching team and an openness to considering new ways of teaching. It is hoped that this research will contribute to the understanding and dissemination of inclusive education for autistic children, but also highlight the importance of addressing teachers' demands and how this can support all learning processes.

Keywords: Inclusion, Autism, Teachers.

Tabla de contenidos:

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Capítulo 1. Introducción.....	8
1.1 Fundamentación.....	10
1.2 Antecedentes.....	13
1.2.1 Antecedentes nacionales.....	13
1.2.2 Antecedentes regionales	15
1.2.3 Antecedentes internacionales.....	20
Capítulo 2. Delimitación del problema de investigación.....	23
2.1 Objetivos y preguntas de investigación	24
2.1.1 Objetivo general	24
2.1.2 Objetivos específicos.....	24
2.1.3 Preguntas de investigación.....	25
Capítulo 3. Marco teórico.....	25
3.1 Una perspectiva sobre el autismo.....	25
3.2 Sobre la inclusión educativa	30

3.3 La situación de Uruguay respecto de la inclusión educativa.....	34
3.4 La intervención grupal.....	37
Capítulo 4. Metodología de la investigación.....	40
4.1 Elección de la metodología.....	40
4.2 Análisis de implicación.....	41
4.3 Procedimiento para la recolección de datos.....	42
4.3.1 El grupo de escucha.....	42
4.3.2 Entrevistas semiestructuradas.....	43
4.4 Consideraciones éticas.....	43
4.5 Características de los participantes.....	44
Capítulo 5. Resultados.....	45
5.1 Subjetividad docente en la situación de inclusión educativa.....	48
5.1.1 Emociones y sentimientos en relación a la inclusión de estudiantes autistas.....	48
5.1.2 Expectativas hacia los estudiantes autistas.....	51
5.1.3 Vivencias previas de las maestras en relación a la inclusión educativa.....	53
5.2 Prácticas pedagógicas e intervenciones.....	58
5.2.1 Estrategias de enseñanza para estudiantes autistas.....	58

5.2.2 Transformaciones en la práctica docente.....	59
5.3 Vínculos institucionales y contextuales.....	62
5.3.1 Vínculo con la institución escolar y otros sistemas.....	62
5.3.2 Vínculo con las familias.....	66
5.4 Dispositivo grupal y trabajo colectivo.....	67
5.4.1 Vínculo con el grupo de escucha.....	67
5.4.2 Consideraciones sobre la inclusión educativa.....	70
Capítulo 6. Discusión de los resultados.....	72
6.1 Subjetividad docente en la inclusión.....	73
6.2 Práctica pedagógica e intervención.....	76
6.3 Vínculos institucionales y contextuales.....	79
6.4 Dispositivo grupal y trabajo colectivo.....	82
Capítulo 7. Conclusiones.....	85
7.1 Perspectivas futuras.....	91
Referencias bibliográficas.....	93
Anexos.....	98
1. Hoja de información.....	98
2. Consentimiento informado.....	100
3. Pauta de entrevista inicial.....	102

4. Pauta de entrevista de cierre.....	102
---------------------------------------	-----

Capítulo 1. Introducción

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación que se propuso conocer los efectos de un grupo de escucha, acompañamiento y sostén para maestras de estudiantes autistas de escuelas comunes. El mismo fue desarrollado en el marco del programa de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, de la Universidad de la República durante el año 2024.

La fundamentación de este trabajo parte de que en los últimos tiempos, la inclusión educativa se ha convertido en un eje central en el debate pedagógico y político del ámbito educativo en todos sus niveles, principalmente en el nivel de educación primaria. Esto ha llevado a la creación de diferentes documentos en los que las autoridades comparten los diferentes puntos a tener en cuenta para lograr la inclusión en las aulas, aunque los desafíos siguen existiendo.

Particularmente en el caso de estudiantes autistas, la incompreensión respecto a sus características y necesidades interpela no solo a las normas institucionales sino también a los afectos, las prácticas y las creencias de quienes sostienen a diario la tarea educativa: los docentes.

Esta investigación nace del interés por comprender cómo viven las docentes de escuelas públicas la inclusión de estudiantes autistas, y qué efectos podría tener el participar en un espacio grupal de escucha y reflexión. Partiendo de la idea de que la experiencia cotidiana de las maestras se ve atravesada por diferentes sentires, donde la incertidumbre, la soledad, y la impotencia se hacen presentes. Estas vivencias quedan sujetas a la soledad de lo individual, dado que se carece de espacios institucionales donde puedan ser elaboradas colectivamente.

Buscando conocer esta realidad, se diseñó una investigación cualitativa, combinando técnicas de observación participante de un grupo conformado por maestras de nivel inicial y primaria, y entrevistas semiestructuradas al inicio y al final del grupo. El objetivo general de la investigación fue comprender y analizar los efectos de un espacio de escucha, sostén y acompañamiento grupal dirigido a docentes de estudiantes autistas.

La tesis se estructura en base a siete capítulos, el primero engloba la presente introducción, así como la fundamentación y pertinencia de la temática elegida. También se encuentran dentro de este capítulo la revisión de los antecedentes nacionales, regionales e internacionales.

En el segundo capítulo se expone el problema, las preguntas de investigación y los objetivos del trabajo.

En el tercer capítulo se desarrollan los fundamentos teóricos y el marco conceptual que sustentan el estudio. Este capítulo está organizado en cuatro ejes: una perspectiva sobre el autismo, la inclusión educativa, la situación de nuestro país sobre la inclusión educativa, y la intervención grupal.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología de la investigación, incluyendo las consideraciones éticas pertinentes y las características del estudio y de las participantes.

El quinto capítulo presenta los resultados de la investigación, organizados en torno a cuatro dimensiones de análisis, que emergieron del trabajo de campo: la subjetividad docente en la inclusión, la práctica pedagógica e intervención, los vínculos institucionales y contextuales, y el grupo de escucha. Cada una de estas dimensiones fue construida a partir del análisis de los relatos de las maestras tanto en el grupo como en las entrevistas.

En el sexto capítulo se aborda la discusión de los resultados en relación con diferentes autores, finalizando con el último capítulo que presenta las conclusiones y perspectivas futuras.

Posteriormente, se incluyen las referencias bibliográficas y anexos que contienen las pautas de las entrevistas, el modelo de consentimiento informado y de la hoja de información.

Dicho lo anterior, en este trabajo no se busca generalizar ni ofrecer respuestas concretas, sino exponer la experiencia particular dada en un grupo con cuatro maestras de escuelas públicas de Montevideo. En este sentido, la investigación pretende aportar a la comprensión de la inclusión educativa como un proceso que se construye en el entretrejo de múltiples dimensiones, una de ellas, la subjetividad de las docentes. Así mismo, se pretende aportar a la reflexión sobre el modelo escolar actual, así como a la concepción de autismo existente hoy en día, buscando generar impacto tanto en el sistema educativo como en los profesionales de la salud mental.

1.1 Fundamentación

El interés personal por estudiar la temática surge hace muchos años, cuando acompañada por la inexperiencia y el desconocimiento, comencé a trabajar como acompañante terapéutica de niños y adolescentes autistas. Estos diferentes trabajos generaron las más amplias y diversas experiencias, permitiéndome conocer diferentes entornos educativos y sus formas de llevar adelante la inclusión de sus estudiantes autistas. Además despertaron en mí el interés por formarme en la temática, logrando así mejorar mis intervenciones y desarrollar nuevas habilidades, descubriendo un particular interés por el autismo y la inclusión educativa.

Dichas experiencias me permitieron también conocer la realidad de los docentes a cargo de grupos muy numerosos y completamente heterogéneos, muchas veces sin los conocimientos necesarios acerca de las particularidades de sus estudiantes, y tratando de llevar a cabo la tarea de la mejor forma posible pero en soledad.

La formación específica, la búsqueda de estrategias y la planificación individual para estos estudiantes quedaba supeditada a la voluntad docente, quienes disponían de sus recursos económicos y de tiempo libre intentando lograr mejores resultados. Sin embargo, a nivel de la comunidad educativa parecía estar mal visto que una maestra enunciara que no sabía qué hacer con su estudiante autista, o se mostrara desbordada al respecto, lo que sumaba una gran exigencia. Ante lo anterior, comencé a pensar que un espacio grupal libre de prejuicios y valoraciones éticas les sería de gran ayuda en el proceso de la inclusión educativa, integrando sus afectos al respecto y alejándolas de la idea de perfección.

Por otro lado, y en paralelo al desarrollo de esta investigación, estando la misma ya avanzada, viví una de las experiencias más transformadoras de mi vida. Luego de un largo proceso, arribé a mi propio diagnóstico de autismo. Esto resignificó todas las experiencias anteriormente mencionadas además de otras, por supuesto, y agregó una nueva dimensión a la fundamentación de esta investigación que tiene que ver con poder visibilizar y reflexionar acerca de una realidad que yo también viví. Integrar mi identidad autista y desde allí poder enunciar y alumbrar aspectos del autismo que suelen no ser nombrados.

En cuanto a lo social, esta investigación también encuentra allí una fundamentación, dado que la inclusión educativa de las infancias autistas representa un reconocido desafío para el gran conjunto de actores institucionales y sociales que componen la educación. Actualmente, los datos internacionales confirman que 1 de cada 36 personas en el mundo son autistas, en nuestro país contamos con los datos oficiales del censo 2023 que aseguran que el 0.7% de la población cuenta con el diagnóstico. A lo largo de los años el número de

estudiantes con alguna necesidad educativa específica aumenta, lo que genera la demanda de una educación verdaderamente inclusiva que garantice un aprendizaje de calidad.

Teniendo en cuenta que la formación docente obligatoria es escasa en cuanto a las diferentes situaciones de inclusión educativa, se entiende que los docentes no están en un lugar cómodo, dado que la realidad de sus aulas supera las herramientas que recibieron en su formación. Las características de las escuelas comunes de Uruguay, donde las condiciones de trabajo para los docentes son complejas y donde el tiempo de planificación y el seguimiento de prácticas es inexistente durante la jornada laboral, genera un cúmulo de emociones y sentimientos que es interesante comprender. Siguiendo a Zenteno & Osorio (2016), para los docentes no es sencillo identificar las emociones que se ponen en juego en su práctica, a veces ni siquiera hay tiempo en su cotidianeidad para tal cosa. En la investigación desarrollada por estos autores se pudo concluir que los profesores experimentan mayormente emociones asociadas al displacer, como la ira, la frustración, la incertidumbre y la tristeza.

Además, esta investigación encuentra una fundamentación académica que se relaciona con la escasa producción existente a nivel nacional, imprescindible para mejorar el abordaje y el trabajo con las personas autistas en el ámbito educativo.

Dicho esto, esta investigación pretende aportar a que la educación sea de calidad para todos los estudiantes, sin importar las diferencias que cada uno presente; entendiendo que para esto es necesario que los docentes se sientan comprendidos y acompañados en contextos y situaciones que muchas veces les son desconocidos y por ende, les representan una dificultad. Como plantea Calvo (2013), “es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente” (p.6).

1.2 Antecedentes

La primera etapa de la investigación consistió en el proceso de estudio del estado del arte en relación a la temática a nivel nacional e internacional. En este proceso se encontraron numerosas investigaciones y artículos relacionados a nivel internacional. Sin embargo, a nivel local la búsqueda no fue del todo exitosa, aunque de todos modos se encontró información relevante.

Esta búsqueda se llevó a cabo principalmente en repositorios como Colibrí, Scielo y Redalyc, utilizando palabras clave como inclusión, inclusión educativa, docentes, autismo. Se tomaron como antecedentes aquellas investigaciones que trabajaron con docentes de estudiantes autistas en edad infantil y las que pretendieron dar cuenta del sentir docente en el proceso de inclusión.

Los antecedentes consultados dan cuenta de una extensa serie de investigaciones nacionales, regionales e internacionales que analizan la inclusión educativa de los estudiantes autistas a partir de metodologías de carácter cuantitativo —en su mayoría, diseños descritos y escalas estandarizadas para la medición de actitudes de los docentes— y cualitativa, mediante entrevistas, grupos focales, estudio de caso y análisis de contenido. Estas investigaciones intentan conocer actitudes, experiencias emocionales, prácticas pedagógicas y estrategias de los docentes ante la inclusión, así como los factores que la favorecen o la obstaculizan. Las conclusiones a las que llegan estos antecedentes resaltan que pese a que los docentes se muestran generalmente positivos hacia la inclusión y valoran el trabajo colaborativo, existen grandes problemas relacionados con la ausencia de una formación específica, la escasez de recursos materiales, la falta de apoyo institucional y las prácticas usadas en la enseñanza, que están más cercanas al modelo de integración que al inclusivo. Las investigaciones, además, resaltan la carga emocional que la inclusión implica para los docentes -marcada por la inseguridad, la frustración y la ansiedad- y

también la importancia de crear espacios de acompañamiento, reflexión y escucha, que refuercen su práctica profesional y la calidad del proceso de inclusión.

Se exponen a continuación los antecedentes considerados más relevantes para la presente investigación.

1.2.1 Antecedentes nacionales

A nivel nacional podemos encontrar algunos estudios relacionados a la temática como el que llevaron a cabo Bermúdez & Antola (2020), quienes estudiaron 42 docentes que enseñan en primaria en centros educativos públicos de las zonas rurales y urbanas de Uruguay. El objetivo de la investigación fue conocer las actitudes de los docentes frente a la diversidad presentada en sus aulas, específicamente ante alumnos con discapacidad; utilizando la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Como conclusiones se encontró que existe una relación importante entre la actitud general, la implicación personal y el reconocimiento o la negación de derechos con la formación inicial de los maestros, lo que pone el énfasis en la necesidad de formación específica como pieza esencial de la inclusión educativa.

Un estudio con características similares es el llevado a cabo por Angenscheidt & Antola (2017), quienes investigaron un grupo de 44 docentes de un colegio privado de Montevideo, buscando describir las actitudes de los mismos ante la educación inclusiva. A través de un diseño metodológico transversal y descriptivo, utilizaron la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. Estos autores encontraron que los docentes tienen una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva así como hacia las prácticas inclusivas.

Dávila (2019) realiza un estudio sobre las experiencias de inclusión educativa de estudiantes autistas y con discapacidad intelectual en una escuela común de la ciudad de

Montevideo. Se pretende reconocer las concepciones del equipo docente y analizar sus prácticas educativas, para lo que se utiliza una metodología cualitativa de carácter exploratorio, debido a la escasez de producción académica sobre la temática a nivel nacional. De los resultados obtenidos se destaca que la escuela promueve la participación de la comunidad educativa a través de diferentes actividades dado que se considera importante el vínculo entre la familia y la institución. Sin embargo, se identifica que la institución se posiciona principalmente desde el modelo de integración educativa dadas determinadas prácticas pedagógicas y dificultades externas que provienen del sistema educativo en general.

Buscando analizar las concepciones y estrategias de los docentes de educación física de escuelas públicas de Montevideo, ante la presencia de estudiantes autistas desde la perspectiva de la educación inclusiva, Costa Ferreira (2022) lleva a cabo una investigación de carácter exploratorio donde diez docentes participaron de entrevistas semiestructuradas que permiten concluir que no es posible aún, desde la escuela, hablar desde el modelo de la educación inclusiva. Si bien estos docentes destacan la figura del acompañante terapéutico como apoyo al proceso de inclusión, se vislumbra como una debilidad la escasa formación recibida y se manifiesta que su saber al respecto del autismo fue aprendido por voluntad propia.

1.2.2 Antecedentes regionales

Como antecedente en la región, cabe destacar en primer lugar a *Lugar de Vida*, una escuela preescolar nacida en San Pablo en el año 1990, fundado por María Cristina Machado Kupfer, Lina Galletti Martins de Oliveira y Marize Guglielmetti que trabaja desde la teoría psicoanalítica con niños psicóticos, autistas y neuróticos. Dentro de sus modalidades,

se encuentra el denominado *Proyecto Puente*, cuyo principal objetivo es la inserción de estos estudiantes en escuelas comunes.

La justificación de esta inserción es entendida desde tres aspectos fundamentales: primero, que los diagnósticos en la infancia no son determinantes y la escolarización no debería quedar cernida a ese aspecto. En segundo lugar se plantea aprovechar la infancia como instancia clave de intercambio de experiencias de todo tipo, dado que se visualiza la adolescencia como un periodo mucho más difícil para desarrollar el aspecto social. En tercer lugar, esta inserción en escuelas comunes tiene un efecto terapéutico individual y social dado que los demás niños también se benefician al incorporar las diferencias y hacerlas parte de su cotidianeidad, dejando de verlas como algo extraño y lejano.

Además, desde *Lugar de Vida* se verificó la necesidad de incluir a los docentes en el trabajo que se llevaba a cabo, así que se les ofreció un espacio de diálogo e intercambio de experiencias sobre las dificultades de enseñar a estudiantes con estas características.

La experiencia se valora como muy positiva, demostrando la importancia de escuchar a los docentes, brindándoles la posibilidad de implicarse en el caso en un espacio que no los juzgue ni evalúe, alejándose de sus propios prejuicios. El espacio de escucha es beneficioso porque

Involucra al docente en una confrontación con su propio decir y contribuye a instalar, en lugar de certezas, interrogantes (...) favorece el vínculo de los docentes con este grupo, lo que les permite seguir el trabajo desarrollado (...) Al no obtener respuestas cerradas sobre cómo proceder y conducirse en su tarea educativa, los docentes se ven desafiados a crear su propia práctica educativa a partir de la singularidad de sus alumnos y no negando su condición de sujetos (Bastos & Kupfer, 2010, p.124).

Por otro lado, en Chile podemos encontrar la investigación llevada a cabo por Osorio & Soto (2016), quienes se plantearon como objetivo estudiar las experiencias afectivas de docentes de estudiantes autistas. Se utilizó una metodología de carácter cualitativo en la que se entrevistó o se hizo participar de un grupo focal a 14 docentes que tuvieron estudiantes autistas en aulas regulares.

Los docentes expresaron incertidumbre, frustración, rabia y alegría (esta última relacionada al logro de objetivos), asociadas a las experiencias con estos estudiantes. Por otro lado, se manifiesta que cuando los docentes pueden compartir las vivencias afectivas con sus estudiantes autistas, se establecen vínculos que traspasan lo educativo modificando la manera de trabajar con ellos. A su vez, estos docentes plantean que la contención es fundamental y necesaria, y se la atribuyen en ese contexto tanto a sus colegas como al psicólogo de la escuela.

Un estudio de similares características es el llevado a cabo por Garcés & Zambrano (2018), quienes analizaron la actitud de docentes hacia la inclusión escolar de niños autistas en la Provincia Cañar. En esta investigación participaron de forma voluntaria ocho profesores que tenían entre sus alumnos uno o más niños autistas.

Se utilizó una metodología cualitativa de alcance descriptivo, aplicando entrevistas con preguntas abiertas que indagaban acerca de la experiencia de los docentes, las características de los niños, la formación docente y la capacitación. Las autoras llegan a la conclusión de que aquellos docentes que no han tenido experiencias previas experimentan ansiedad y temor, mientras quienes sí han tenido experiencias previas manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión.

Así mismo, en México, encontramos el estudio realizado en 2023 por Esparza Reyes, Rangel Ledezma y González Ortiz, el cual tuvo como objetivo analizar las experiencias de docentes de educación primaria con estudiantes autistas, identificando

tanto las dificultades que enfrentan como las estrategias pedagógicas que implementan en sus aulas.

Desde un enfoque cualitativo, se utilizaron entrevistas no estructuradas y grupos focales con docentes que tienen experiencia en la temática. A través de sus relatos, se buscó comprender los desafíos cotidianos en el aula y las estrategias que han resultado más efectivas. Los principales hallazgos indican que los docentes se enfrentan a dificultades en la inclusión de niños autistas debido a la falta de formación específica, el acceso limitado a recursos y la ausencia de apoyo institucional suficiente.

No obstante, se identificaron estrategias que favorecen el aprendizaje y la integración de estos estudiantes, como la adaptación de materiales didácticos, el uso de apoyos visuales, la implementación de rutinas estructuradas y el trabajo colaborativo con familias y especialistas. Este estudio resalta la necesidad de mayor capacitación docente y el diseño de políticas educativas más inclusivas para garantizar una educación de calidad para los estudiantes con autistas.

Por su parte, Contreras Bonilla (2024) llevó a cabo una investigación en Venezuela, de enfoque cualitativo que se desarrolló a partir del método fenomenológico hermenéutico, con el propósito de comprender en profundidad las vivencias y percepciones de docentes que han trabajado con estudiantes autistas en contextos escolares inclusivos.

El proceso se estructuró en cuatro fases: preparatoria, de campo, interpretativa e informativa. Durante la fase de campo, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a docentes con experiencia directa en inclusión, lo que permitió explorar sus emociones, valoraciones y reacciones frente a los desafíos que implica educar a niños con esta condición. Entre los principales hallazgos, se identificó que la inclusión de estudiantes autistas continúa representando un reto considerable tanto para los profesionales de la educación como para las instituciones.

Las emociones expresadas por los docentes abarcan desde el temor y la inseguridad ante la posibilidad de no poder atender adecuadamente las necesidades educativas de estos alumnos, hasta actitudes de rechazo o, en contraste, de apertura y aprendizaje frente a la diversidad. El estudio destaca la importancia de que el docente desarrolle cualidades como la creatividad, la flexibilidad y el respeto por las diferencias individuales, al tiempo que remarca la necesidad de realizar adecuaciones curriculares, ajustes contextuales y estrategias organizativas que faciliten la aceptación y adaptación del estudiante dentro del aula.

Este antecedente visibiliza la complejidad emocional y profesional que enfrentan los docentes en procesos de inclusión, así como la necesidad de generar espacios de formación, acompañamiento y contención que fortalezcan sus capacidades pedagógicas y humanas frente a la diversidad.

Otro estudio de relevancia para la presente investigación fue desarrollado por Medina y Gutiérrez (2023) en Argentina. Esta investigación tuvo como propósito explorar las concepciones que sostienen los docentes de nivel inicial respecto a la inclusión educativa de niños y niñas autistas, en una institución educativa pública de la ciudad de Salta que implementa prácticas inclusivas con estudiantes que presentan diversas discapacidades.

Desde una perspectiva cualitativa, con diseño transversal, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez docentes del nivel inicial. La información recabada fue analizada mediante un análisis de contenido cualitativo. Entre los resultados más destacados, se identificó el rol fundamental del equipo interdisciplinario en los procesos de inclusión. Este equipo, según los testimonios docentes, actúa como un agente facilitador, brindando apoyos específicos tanto para el estudiante como para el docente, lo cual favorece el desarrollo de estrategias pedagógicas contextualizadas.

Asimismo, los docentes señalaron que la posibilidad de incluir a niños y niñas autistas está mediada por diversos factores, como el nivel de dificultad asociado al diagnóstico, el tipo y calidad de estimulación recibida, el acompañamiento de las familias y la presencia de docentes especializados que aporten herramientas y contención al proceso.

Desde un enfoque que vincula la educación inclusiva con el mundo emocional docente, Faria y de Camargo (2021) desarrollaron un estudio en Brasil con el objetivo de comprender las emociones que experimentan los docentes en el marco del proceso de inclusión escolar, particularmente en su interacción con estudiantes con necesidades educativas especiales.

El análisis se sustentó en los postulados de la Teoría Histórico-Cultural de Vigotski, que reconoce el papel fundamental de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación, de carácter cualitativo, se llevó a cabo en una escuela municipal de la periferia de Curitiba, con la participación de tres profesoras de los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Para la recolección de datos se emplearon entrevistas estructuradas y semiestructuradas, complementadas con registros fotográficos.

El análisis se realizó categorizando las vivencias docentes en tres dimensiones: su experiencia como alumnas, como educadoras y en relación con la inclusión de estudiantes en clases comunes. Los resultados revelaron que, si bien emergieron emociones positivas como la alegría y la satisfacción, predominaron las emociones desagradables, tales como la inseguridad, la frustración y la compasión.

Estas emociones estuvieron estrechamente ligadas a las dificultades percibidas frente a la inclusión escolar. El estudio pone en evidencia que, dentro del discurso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos del proceso de enseñanza, relegando el papel de las emociones, incluso por parte de las propias docentes. Esta

omisión, según las autoras, limita el potencial transformador que podrían tener las emociones en el crecimiento personal y profesional del cuerpo docente.

1.2.3 Antecedentes internacionales

A nivel internacional encontramos varias investigaciones en España, como el trabajo de Díaz & Martínez (2019), quienes se propusieron investigar a maestros que tienen en sus aulas a niños autistas, para indagar acerca de si presentaban niveles mayores de estrés en comparación con maestros que no los tienen.

La investigación se llevó a cabo en un centro público de la comunidad valenciana, y se utilizó como instrumento de recolección de datos la Escala ED-6. Participaron 16 maestros y se llegó a la conclusión de que efectivamente existe mayor estrés en los maestros que tienen en sus aulas a niños con TEA, así como también se incrementa en estos docentes la ansiedad, y la presión.

Por su parte, Montañó & Hernández De La Torre (2017), trabajaron mediante un estudio de caso sobre aprendizaje colaborativo en el que se promueve el trabajo en red entre profesionales de la educación, apoyando el intercambio de experiencias. Las autoras trabajaron con 8 profesoras de alumnos autistas, concluyendo que el grupo de trabajo genera seguridad profesional y cohesión en cuanto a la planificación de objetivos comunes, evitando a su vez el aislamiento de los profesores remarcando el trabajo en red como base de su trabajo.

En Barcelona, encontramos el trabajo presentado por Cruz et.al (2014), quienes llevaron a cabo un “programa de soporte a los docentes de alumnos con Trastorno del

Espectro Autista” (p.61) del cual participaron docentes y profesionales de escuelas y centros terapéuticos de la zona de Granollers.

Lo que se plantea es un espacio de asistencia voluntaria, en el que se recibe a docentes, psicólogos, y maestras de educación especial, y que tiene entre sus objetivos reflexionar sobre la práctica, compartir experiencias, orientar al profesorado. De la evaluación del programa se desprende que el mismo “ofrece un espacio de contención emocional y elaboración de las vivencias que permite ganar capacidad de maniobra en la relación” (p.65) favoreciendo no solo al equipo docente y a sus alumnos, sino también a sus familias, y al propio centro escolar.

Dalamitrou (2024), por su parte, llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo analizar las actitudes de los maestros de educación primaria en Grecia, hacia la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y los factores que influyen en dichas actitudes. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo. Se seleccionó una muestra de 280 docentes de educación general y especial que trabajan en escuelas primarias y estructuras educativas en Grecia.

Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario estructurado en dos secciones: la primera recopiló información demográfica y general de los educadores; la segunda incluyó 14 ítems de la escala Likert de 7 puntos del "Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS)" de Cullen et al (2010). El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 23.0, aplicando pruebas t, ANOVA y correlaciones de Pearson al 5% de significancia.

Los hallazgos revelaron que las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con TEA son generalmente positivas. Sin embargo, factores como la falta de formación específica, recursos limitados y apoyo institucional insuficiente pueden afectar

negativamente estas actitudes. Se destacó la necesidad de capacitación continua y recursos adecuados para facilitar prácticas inclusivas efectivas.

García y López (2023) realizaron un estudio con el propósito de indagar de qué manera el conocimiento y las actitudes de los docentes pueden convertirse en barreras para la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación se desarrolló en la Comunidad de Madrid y estuvo dirigida a docentes que se desempeñan en instituciones educativas públicas.

Los resultados evidencian que una formación insuficiente, junto con actitudes negativas, temerosas o de inseguridad frente a la diversidad, pueden actuar como barreras significativas para lograr una inclusión efectiva. En este sentido, los autores subrayan la importancia de implementar programas específicos de formación y sensibilización dirigidos al personal docente. Estos programas permitirían no solo ampliar el conocimiento sobre el TEA, sino también promover prácticas pedagógicas más inclusivas, sustentadas en el respeto y la comprensión de las necesidades particulares del alumnado.

Por otro lado, en Estados Unidos, Al Jaffal (2022) llevó a cabo una investigación cualitativa que se propuso investigar las barreras que impiden a los docentes implementar con éxito un entorno inclusivo en el aula de educación general. Para esto, entrevistó y observó a cuatro docentes de primaria de una escuela del noreste de Estados Unidos. Los hallazgos mostraron que los docentes de educación general carecen de formación para trabajar con estudiantes autistas en sus aulas.

Además, la investigación concluyó que las escuelas deben crear ciertos recursos, oportunidades con sus colegas de educación especial para apoyar mejor a sus estudiantes autistas, y sus escuelas y programas no les proporcionan suficientes recursos para crear un entorno inclusivo apropiado.

Capítulo 2. Delimitación del problema de investigación

Hoy en día, en Uruguay existe una creciente demanda hacia las escuelas comunes de recibir a infancias autistas, como producto del aumento que se ha visibilizado en los últimos años respecto de este diagnóstico. Sin embargo, existen múltiples barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia de estas infancias en la escuela, comenzando por los docentes a cargo de las aulas, sus sentimientos al respecto y la formación específica recibida.

La inclusión educativa es entonces un tema que está atravesado por múltiples factores que muchas veces entorpecen el éxito en el proceso, derivados en gran parte del sistema educativo y su organización tal y como se presenta.

Es así que la temática está presente en la agenda política hace mucho tiempo, generando que el Estado intente encontrar respuestas que deriven en una mejora de la situación. Por lo tanto, esta investigación se enfoca en estudiar los efectos de un espacio de escucha, contención y acompañamiento a maestros de escuelas públicas que tengan entre sus alumnos a niños autistas, buscando conocer cómo impacta en ellos contar con un espacio libre de juicios donde puedan ser escuchados y acompañados en el proceso de inclusión.

2.1 Objetivos y preguntas de investigación

2.1.1 Objetivo general

Comprender y analizar los efectos emocionales, cognitivos y relacionales, de un espacio de escucha, sostén y acompañamiento grupal dirigido a docentes de estudiantes autistas de escuelas públicas de Montevideo.

2.1.2 Objetivos específicos

- Diseñar e implementar un espacio grupal de sostén, acompañamiento y escucha a docentes de estudiantes autistas.
- Conocer los sentimientos y emociones que se ponen en juego en los docentes.
- Indagar cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los docentes.
- Comprender qué apoyos son necesarios para mejorar las prácticas inclusivas.
- Conocer si el espacio grupal genera cambios significativos en la forma en que los docentes perciben a sus estudiantes autistas y si esto repercute en su inclusión educativa a través del relato docente.

2.1.3 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los sentimientos y emociones que se ponen en juego en estos docentes en relación al proceso de inclusión de estudiantes autistas?
- ¿Qué apoyos creen necesarios para mejorar sus prácticas inclusivas?
- ¿Cómo el dispositivo de escucha grupal puede contribuir a la inclusión de estudiantes autistas en aulas regulares?

- ¿Cuáles son las principales dificultades a las que los docentes se enfrentan en relación a la inclusión de estudiantes autistas?
- ¿Cuáles son los efectos del espacio de escucha a nivel docente?

Capítulo 3. Marco teórico

3.1 Una perspectiva sobre el autismo

Decido comenzar a definir el autismo desde el DSM - 5, reconociendo su amplia aceptación y su reconocimiento internacional. Este manual lo define dentro dentro de los trastornos del neurodesarrollo, entendidos como:

Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de afecciones con inicio en el periodo de desarrollo. Los trastornos se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional (DSM-V, 2013 p. 33).

A su vez, en el mismo manual se caracteriza al autismo por un desarrollo anormal en la comunicación y la interacción social, así como una variedad de intereses y actividades muy restringidos (p.31). Por su parte, el término “espectro” hace referencia a tres grados o niveles clasificados según cuánta ayuda necesita el sujeto en la interacción con el contexto social, definiendo tres niveles correspondientes a “Necesita ayuda”, “Necesita ayuda notable” y “Necesita ayuda muy notable.” Los síntomas característicos de este trastorno “están presentes desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano” (p.53) manifestándose en el área laboral, educacional, y social.

Sin negar la utilidad que suponen los manuales de psiquiatría en el diagnóstico -y mucho menos la necesidad de los diagnósticos- desde mi rol profesional decido posicionarme desde un lugar crítico, reconociendo que en dichos manuales se enfatiza en lo que los autistas no podemos, no tenemos, o no logramos, mostrándonos carentes de potencial para desarrollarnos (Cavalcanti & Rocha, 2007).

Esta forma de entender al autismo sustentada exclusivamente en el déficit, nos coloca en una posición deficitaria y totalizante. Siguiendo a Frigerio (2008) podemos decir que “las palabras no son sin consecuencias” (p.55); es decir que cuando nombramos algo, se produce un efecto político y subjetivo que transforma a estas palabras en habilitantes o condenatorias. Estas últimas, giran en torno a un todo biológico que nos condiciona en tanto “cuando la premisa del todo biológico se impone y la única salida al tratamiento del malestar humano es el fármaco, el sujeto que sufre no tiene más nada que decir...” (Carbonell & Ruiz, 2013 p: 39). Vale destacar que estas terapias tienen mucho éxito en la actualidad, ante familias que se ven desbordadas por el diagnóstico, y que muchas veces solo pretenden que se les devuelva una anhelada “normalidad” perdida en el camino.

Estas formas de pensar al autismo plantean terapéuticas basadas en métodos reeducativos en los cuales los profesionales buscan ignorar la angustia padecida por los sujetos sometiéndoles a una reeducación constante basada en una idea de normalidad que la sostiene, ignorando por completo la identidad autista. “La opción “todo biológico” está a veces cargada de consecuencias para el tratamiento de los sujetos autistas. Induce que se los consideren como deficientes congénitos y no como sujetos con un potencial” (Maleval, 2011 p. 18).

Reaño (2021) sin embargo, plantea que no existe una terapia para el autismo en tanto no es posible tratar terapéuticamente una condición o una identidad, y propone pensar al autismo como “una condición de vida asociada a un neurotipo divergente” (Reaño, 2025),

alejándolo de nociones capacitistas y del modelo médico. Por el contrario, lo que se pueda tratar con las personas autistas será lo que cada una necesite trabajar para su mayor bienestar, y para esto los métodos terapéuticos necesitarán adecuar sus formas de intervención para que estas tengan sentido y sean respetuosas con la singularidad. Todo esto solo será posible bajo una ética que responde al paradigma de la neurodiversidad.

Desde este mismo paradigma es desde el que elijo posicionarme, tomando aportes de las propias voces autistas, como es el caso de Walker (2014), que define este paradigma como una perspectiva específica que se apega a tres principios básicos.

La neurodiversidad es una forma natural y valiosa de la diversidad humana; la idea de que existe un tipo de cerebro o mente "normal" o "saludable", o un estilo "correcto" de funcionamiento neurocognitivo es una ficción construida culturalmente; las dinámicas sociales incluyen las desigualdades de poder social, y también la dinámica por la cual la diversidad actúa como una fuente de potencial creativo (Walker, 2014).

Por lo tanto, la neurodiversidad explica al autismo desde dos conceptos fundamentales. Por un lado, el de que en el autismo existen diferencias neurológicas, como variaciones naturales entre las personas. Por otro, el de que las personas autistas tienen derecho a no ser discriminadas, ni patologizadas en un intento por "arreglar" algo que no está roto (Walker, 2014).

Siguiendo esta línea, elijo el término "autista" por sobre otros como "personas con autismo/trastorno del espectro autista", reconociendo las luchas que desde hace años vienen sosteniendo algunos adultos autistas hablantes, entendiendo que el autismo es parte de nuestra personalidad, y que este nos constituye en tanto identidad.

La perspectiva psicoanalítica también ha aportado a la cuestión de tomar en cuenta al sujeto detrás del diagnóstico, apartándose de la búsqueda de las causas para centrarse en la singularidad. En este sentido, adhiero a la definición que presenta la web *Los Autismos* de la Fundación del campo Freudiano, que expresa sobre el autismo

...una forma particular de situarse en el mundo y, por lo tanto, de construirse una realidad. Asociado o no a causas orgánicas, el autismo es reconocible por los síntomas que impiden o dificultan seriamente el proceso de entrada de un niño en el lenguaje, la comunicación y el vínculo social (Carbonell & Ruiz, 2013 p.49).

Siguiendo esta línea, Jean-Claude Maleval (2011), retomando las propuestas de Rosine y Robert Lefort, plantea que el autismo debe ser considerado como una cuarta estructura clínica, es decir, una forma singular de posicionarse subjetivamente en el mundo, distinta de la neurosis, la psicosis y la perversión. Para él, el autismo representa una manera particular de habitar la realidad, reconociendo que la singularidad de cada persona autista no puede encerrarse completamente en categorías clínicas.

Cadaveira y Waisburg (2014), plantean que el término “TEA” (Trastorno del Espectro Autista), se utiliza actualmente para denominar un amplio espectro de personalidades, tal como lo propone la clasificación del manual DSM-5. Sin embargo, el autismo implica una presentación muy heterogénea, con gran variedad de manifestaciones. Además, el paradigma de la neurodiversidad, plantea que las diferentes formas de desarrollo neurológico sean interpretadas como diferencias propias en las personas dejando de ver el desarrollo “atípico” como algo “anormal”. Siguiendo esta idea, los autores expresan

En este sentido, debemos esforzarnos por comprender que no todos procesamos la información de la misma manera. Las personas con autismo tienen características únicas, las cuales, a nuestros ojos, podrían manifestarse como diferencias o discapacidades, pero no son más que diversas formas de ver el mundo: ni mejores

ni peores, sino distintas. Estas diferencias plantean para las personas con autismo muchos desafíos al vivir en esta sociedad (p.50).

Estos autores también proponen que entender específicamente qué es el autismo quizás conlleve una frustración, porque pareciera haber más preguntas que respuestas sobre el tema. Por el contrario, proponen que más que centrarnos en definiciones, sería interesante trabajar en la concientización sobre lo que los autistas necesitamos, sobre nuestras diferentes formas de pensar, sentir y percibir el mundo, promulgando la empatía y la comprensión. En este sentido afirman

Tener autismo es una forma de ser diferente. Es otra manera de procesar la información, de vivir, de experimentar los estímulos, las sensaciones, las emociones. Tener autismo no significa que una persona esté imposibilitada de sentir, sino que, justamente, lo hace de otro modo. Entonces el desafío pasa a ser doble: por un lado, las personas con condiciones del espectro autista deben adaptarse a un mundo que no revisa sus principios de tolerancia a la diversidad y, por otro lado, nosotros debemos empezar a replantearnos nuestra concepción acerca de la “diferencia”. Más que intentar homogeneizar, hay que aceptar (p.109).

Podríamos decir entonces, que los discursos sobre que el autismo es algo incomprensible, complejo, difícil, forman parte de maneras tradicionales de pensarlo. Hoy muchos profesionales decidimos hablar del autismo en términos de neurodiversidad, alejándonos de lo enigmático. Sin embargo, es interesante entender cómo se ponen en juego estas concepciones clásicas sobre el autismo, en el ámbito de la educación y la inclusión educativa de infancias autistas, entendiendo que ambos paradigmas implican formas muy diferentes de entender a los autistas y por ende, de entender sus necesidades.

3.2 Sobre la inclusión educativa

Acuerdos internacionales como la Conferencia Mundial de Educación para todos (1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) plantean que la inclusión educativa es un derecho de todos los niños y niñas que se encuentren en situación de vulnerabilidad por cualquier motivo como su nivel cultural, social, económico o por su condición de discapacidad. De esta manera, se amplía el concepto trascendiendo la discapacidad, y se fundamenta en el principio “educación para todos” (Aguilar, 2004).

Siguiendo esta línea, López y Torrijo (2009) expresan que la inclusión educativa es un derecho fundamental en el cual se incorpora a la diversidad humana como un valor y entienden que la participación y la convivencia forman parte esencial del proceso educativo. Estos autores sostienen que es esencial desarrollar un currículo adaptado a la individualidad de cada estudiante, promoviendo el aprendizaje significativo y cooperativo, y sobre todo el involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa.

Como plantean Viera y Zeballos (2014), la diversidad es lo que caracteriza el espacio educativo y es determinante en los procesos de enseñanza – aprendizaje, por lo que es importante valorarla y crear oportunidades para optimizar el desarrollo personal y social.

El concepto de inclusión educativa es como plantea Mancebo (2010) un término con múltiples acepciones, dependiendo desde qué arista se lo aborde y a quién refiera. Parafraseando a Camilloni (2011), podemos decir que hoy en día la inclusión es un concepto que está presente en las políticas públicas, y que va mutando de teoría en teoría.

Respecto al origen del término, Camilloni (2011) plantea que “se desenvuelve como respuesta al reconocimiento de que hay excluidos en la sociedad y que es menester intervenir activamente para protegerlos” (p.6). De qué manera y respecto a qué se proteja a

los excluidos, es sobre lo que se centra la discusión actualmente. Al respecto, Skliar (2009) plantea

La descripción que se hace del diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes son los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, etc. La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que configura como anormal. Hasta hace poco tiempo ese dedo que señala a los diferentes-inexistentes era intachable, irreprochable, un magistrado dotado de indudable capacidad para juzgar (p.185).

Este autor nos invita a pensar en la diferencia mirando hacia quienes apuntan al diferente, y no al diferente en sí. Esto implica pensar en que últimamente los discursos sobre la inclusión educativa versan sobre una educación para todos. En esta idea de totalidad, se pierde la cualquieridad, que según este autor es esencial para construir una educación que haga lugar a la diferencia. Entonces, propone gestos mínimos que se alejan de una pretensión de grandes reformas, de enormes cambios, y más bien refieren a pequeñas acciones, que explicita de la siguiente forma

Me quito aquí de la necesidad de ciertos actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido; no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración de currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar. (p.193)

En otro artículo muy reconocido, Skliar (2015) plantea que en el campo educativo latinoamericano, la noción de inclusión ha sido incorporada recientemente como horizonte

ético y político, aunque no sin contradicciones ni ambigüedades. Si bien la legislación promueve una educación equitativa e inclusiva, en la práctica persiste una distancia entre lo jurídico y las condiciones materiales e institucionales que posibilitarían su concreción.

El autor advierte que “la inclusión toma la forma de remedio o cura, el pasaje desde la inequidad hacia la equidad” (p. 35), pero este anhelado pasaje muchas veces se construye desde una lógica que apunta a los “diferentes” como sujetos señalados, antes que a los vínculos que conforman el estar-juntos en las instituciones. En este sentido, el autor plantea la necesidad de desplazar la mirada desde una obsesión por corregir a los sujetos considerados diversos hacia una reflexión más profunda sobre los modos de relación, de hospitalidad y de responsabilidad con el otro. Este cambio implica comprender la inclusión no como una técnica o un protocolo, sino como una experiencia afectiva, conflictiva y situada, que se juega en lo cotidiano de los vínculos escolares.

Así como el concepto de inclusión ha ido pasando por muchas etapas y modificaciones, el de inclusión educativa ha sufrido el mismo proceso. Son muchos los autores que actualmente plantean acepciones sobre la inclusión educativa. Desde la UNESCO (2006), se propone:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (p. 15)

Algunos autores como Ainscow (2001), sin embargo, marcan la diferencia entre integrar e incluir, entendiendo que en la inclusión es la propuesta educativa la que debe

adaptarse y modificarse para atender las diversidades del alumnado. Si bien la educación inclusiva puede hablarnos de ciertos lineamientos a seguir o de las denominadas “prácticas inclusivas”, Viera & Zeballos (2014) plantean la necesidad de aclarar que “la inclusión educativa no es ni una didáctica ni una pedagogía específica, ni ningún tipo de instrumento concreto para trabajar en los contextos educativos” sino más bien entienden a la inclusión desde una perspectiva social, lo que “condiciona todas las prácticas pedagógicas en la medida en que impacta en la construcción representacional que tienen los diferentes actores institucionales” (p.240).

Echeita y Ainscow (2011), aportan que existen ciertos elementos que definen la educación inclusiva. En primer lugar los autores plantean que la inclusión es un proceso en el que se está en una búsqueda permanente de mejores formas de responder a la diversidad. El segundo elemento refiere a una inclusión que busca la presencia, participación y el éxito de todos los alumnos apuntando a un centro educativo donde se valoren las opiniones y el bienestar personal. Como tercer elemento se encuentra la identificación y eliminación de barreras las que son entendidas como las creencias y actitudes que se tienen respecto del proceso de inclusión, y que se ven materializadas en las culturas, prácticas y políticas educativas. El último elemento plantea que la inclusión hace hincapié en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Esto implica que los docentes asuman el compromiso de supervisar aquellos grupos de estudiantes con mayores riesgos de vulnerabilidad y se tomen las medidas necesarias para asegurar la presencia, participación y aprendizaje en el sistema escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

3.3 La situación de Uruguay respecto de la inclusión educativa

En nuestro país, según Viera & Zeballos (2014), la desigualdad entre los niños y jóvenes que viven en situaciones de vulnerabilidad y los que no, se visualiza en resultados educativos profundamente desiguales. Siguiendo a estas autoras, en el año 1987 se presenta el denominado Plan de Integración, que tiene como objetivo principal la integración de alumnos de escuelas especiales a escuelas comunes, con la ayuda de una maestra itinerante especializada acerca de la discapacidad que correspondiera. El principal instrumento a ser utilizado para lograr este cometido eran las adaptaciones curriculares. Si bien desde 1999 no se financia este plan, su modalidad de implementación aún continúa.

Hoy en día contamos con el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, que busca orientar, apoyar e intervenir en pos del favorecimiento de la inclusión y los aprendizajes de alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje y altas capacidades. A su vez, en el documento Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2010 – 2014 podemos encontrar un apartado llamado “Impulso a las Políticas de Inclusión Académica”, donde consta que la escuela pública debe entenderse como escuela inclusiva; a la vez que se plantea el Programa A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) como respuesta a la diversidad presentada en los alumnos. Entre otras cosas, esta respuesta implica generar un currículo diferenciado, trabajar de forma colaborativa e interdisciplinaria, y trabajar con las familias.

Por otro lado, en el año 2020 se publicó el *material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*, elaborado en conjunto entre la ANEP y la Unión Europea. En este documento se pretende orientar a los docentes acerca de las diferentes estrategias que pueden utilizar para garantizar la inclusión de todos los estudiantes en los tres niveles de educación: educación inicial y primaria, educación media y educación superior.

A nivel legal, en nuestro país contamos con la ley N°18418 que aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, y que en su artículo sobre Educación Inclusiva, señala en primer lugar que los estados deben garantizar el acceso a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en todos los niveles y a lo largo de toda la vida. A su vez, plantea algunos lineamientos para garantizar este derecho, como el hacer ajustes según la necesidad de los sujetos, que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva de calidad, que sea gratuita y obligatoria; y que se brinde el apoyo necesario en cada caso estando éste orientado a fomentar su desarrollo académico y social.

Por otro lado, la ley N°18437 es la Ley General de Educación, donde se plantea respecto a la inclusión educativa que

La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación (2008, Cap. II).

En otro capítulo se reitera que uno de los derechos de los estudiantes es el de recibir los apoyos necesarios cuando tengan alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje que condicione el mismo, poniendo en un lugar central la inclusión de todos aquellos niños que necesiten una educación especial.

El estado uruguayo proporciona algunos apoyos que pueden ser utilizados por los estudiantes autistas y sus familias, como el beneficio de asistentes personales, mediante la creación de la ley n° 19.353 del año 2015 donde se establece la creación del sistema nacional integrado de cuidados, y el decreto n° 117.016 del año 2016 que refiere a la creación del programa de Asistentes

Personales para la atención de personas con dependencia severa.

En dicha ley se establece una prestación para la contratación de una persona que oficie de asistente personal, apoyando en la realización de actividades de la vida cotidiana, como pueden ser: higiene, cuidado personal, alimentación, desplazamientos, participación en instituciones, toma de decisiones, entre otras. De acuerdo a este programa, la familia que lo contrata decide en qué ámbito interviene esta figura (hogar, sanitario, laboral y educativo), lo que debe ser justificado previamente frente a los organismos que adjudican la prestación.

Sin embargo, las familias de niños autistas se han organizado recientemente en movimientos sociales que denuncian la falta de adjudicación de los asistentes personales, en tanto el trámite, según expresan, puede demorar hasta cinco años. Por otro lado, estas familias también exigen un cambio en el sistema que brinde una formación mayor al asistente personal, dado que los actuales requisitos para estas personas son básicos, y la formación que reciben desde el estado está enfocada en el acompañamiento de personas mayores y discapacidades físicas.

3.4 La intervención grupal

La intervención grupal es una temática que diversos autores han abordado desde diferentes teorías. En principio, Bion perteneciente a la escuela inglesa del pensamiento psicoanalítico, planteó ideas pioneras que fueron centrales y acompañaron el pasaje de una concepción del grupo desde la psicología social a la concepción psicoanalítica del mismo.

En el trabajo clínico para la rehabilitación de víctimas de la guerra, Bion (1976) introduce la incidencia de lo imaginario en los grupos. Este autor entiende lo

imaginario como producción de fantasías colectivas inconscientes en los grupos, fantasías inconscientes que circulan, como cogniciones y representaciones inconscientes, entre los integrantes del grupo. Basándose en concepciones freudianas, considera que el psiquismo del sujeto se constituye a través de sus relaciones de objeto.

El autor señala que en el interior de un grupo se configura una dinámica marcada por una tensión constante: por un lado, las potencialidades que el grupo ofrece a sus integrantes para desplegar su individualidad y avanzar en la tarea; y por otro, la tendencia a la regresión psíquica y al funcionamiento primario que puede interferir en el logro de los objetivos comunes, tal como lo plantea Bernard (1995).

Para que en el grupo pueda desarrollarse una dinámica cooperativa entre sus miembros —que facilite tanto la realización de tareas como el cumplimiento de los objetivos, ya sean terapéuticos u otros— es necesario alcanzar lo que Bion (1976) denomina “el buen espíritu de grupo” (p. 26). Este buen espíritu se vincula con un funcionamiento saludable del grupo, el cual se equipara a un estado de buena salud y a una disposición favorable para la colaboración entre los participantes.

Según el autor, este estado se caracteriza por ciertos aspectos fundamentales: la existencia de un objetivo compartido; el reconocimiento, por parte de todos los integrantes, de los límites del grupo, así como de los roles y funciones asignados tanto dentro como fuera de él; la capacidad de adaptación ante la entrada o salida de miembros; la conformación de subgrupos que no desplacen la centralidad del grupo principal; el aprecio por la singularidad de cada participante sin desatender las normas grupales; la posibilidad de abordar el malestar interno sin que esto desestabilice al conjunto; y, finalmente, la presencia mínima de tres personas que permita la configuración de vínculos interpersonales

(Bion, 1976).

Además, otro de los conceptos relevantes que Bion (1976) aporta a la comprensión del funcionamiento grupal es el de *valencia*, entendido como la disposición innata de cada sujeto para asociarse con otros y formar parte de un colectivo.

Los psicoanalistas franceses Kaës y Anzieu (1979) por su parte, conciben al grupo como un espacio de sostén y contención, donde se configuran mutuamente el sujeto y los vínculos que establece. Desde su perspectiva, la vida psíquica no se forma de manera aislada, sino que se edifica en relación con los grupos con los que el individuo entra en contacto desde sus primeras etapas de vida. En esta línea, introducen la idea de *aparato psíquico grupal*, entendido como una construcción fantasmática que surge a partir de las fantasías inconscientes individuales, las cuales se ponen en circulación dentro de la dinámica grupal, especialmente en contextos terapéuticos.

Asimismo, destacan otros conceptos clave para el abordaje psicoanalítico de lo grupal, tales como la dimensión imaginaria del grupo, la *ilusión grupal*, el liderazgo entendido como forma de resistencia, el proceso ideológico, los fenómenos regresivos, el aparato psíquico del grupo y el análisis de la *intertransferencia* (Kaës y Anzieu, 1979).

Por su parte, Kaës (1993), en el marco del psicoanálisis grupal, propone el concepto de aparato psíquico grupal como una herramienta teórica para comprender la dimensión inconsciente de los grupos. A partir de una concepción del psiquismo que se constituye en vínculo con otros, plantea que el grupo no es únicamente una suma de sujetos, sino más bien una configuración intersubjetiva en la que se generan representaciones, fantasías y procesos inconscientes compartidos. En esta perspectiva, el grupo se convierte en un espacio productor de subjetividad, en tanto genera un entrecruzamiento entre los psiquismos individuales que da lugar a una nueva instancia simbólica.

Tal como señala el autor, el aparato psíquico grupal no existe fuera de los sujetos, pero tampoco se reduce a ellos: se trata de una estructura emergente de la interacción grupal que tiene efectos tanto sobre el sujeto como sobre el colectivo. En este sentido, “el grupo actúa como un continente psíquico, como un lugar que permite contener, elaborar y simbolizar las vivencias individuales, haciendo posible que lo traumático pueda ser tramitado en lo colectivo” (Kaës, 1993, p. 98).

Kaës subraya la ambivalencia de los efectos grupales: el grupo puede ser espacio de creación y sostén, pero también lugar de alienación o refuerzo de defensas rígidas. Esta dualidad se manifiesta en las funciones que asumen sus integrantes, que reflejan posiciones inconscientes y permiten sostener ciertas dinámicas colectivas, al tiempo que revelan conflictos latentes. Además, el grupo puede operar en niveles regresivos o elaborativos, según las condiciones de su encuadre, la función del coordinador y el contexto institucional.

En el ámbito institucional, Kaës considera que la lectura del aparato psíquico grupal es fundamental para comprender fenómenos como el malestar, el estancamiento o el conflicto grupal. El grupo, entendido como sujeto psíquico colectivo, tiene la capacidad de contener la angustia, sostener duelos, procesar situaciones traumáticas y construir sentido. No obstante, cuando esta dinámica se encuentra obstaculizada, pueden aparecer fenómenos de fragmentación, resistencias o fijaciones que dificultan el desarrollo subjetivo de sus miembros y de la tarea colectiva.

Por último, el autor destaca el rol del coordinador como garante del encuadre y como figura capaz de sostener el conflicto, abrir a la palabra y facilitar el tránsito entre lo manifiesto y lo latente. Desde esta perspectiva, el aparato psíquico grupal constituye una herramienta central para pensar intervenciones clínicas, educativas o comunitarias, que asuman lo grupal como un escenario psíquico complejo, productor de sentido y subjetividad.

Capítulo 4. Metodología de la investigación

4.1 Elección de la metodología

Como se mencionó anteriormente, el propósito principal de esta investigación es comprender y analizar los efectos de un espacio de escucha, sostén y acompañamiento grupal para maestras de niños autistas. En consonancia, se propone una investigación de carácter cualitativo, que según lo planteado por Taylor y Bodgman (1994) es la “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

Además, Strauss y Corbin (citado por Vasilachis, 2006), sostienen que: “la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones internacionales” (p.5) por lo que se considera lo más apropiado para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Como señala Krause (1995), este tipo de investigación permite acceder a “procesos subjetivos” y cobra especial sentido cuando se desea conocer la experiencia desde el punto de vista de los actores sociales (p. 35). En esa línea, la investigación cualitativa no busca verificar hipótesis desde parámetros objetivos, sino explorar sentidos y significados en contextos específicos, asumiendo una realidad dinámica y construida socialmente.

4.2 Análisis de implicación

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma constructivista, desde el cual se asume que la realidad es una construcción social compartida entre investigador y

participantes. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se descubre sino que se construye en la interacción, y el rol del investigador se define como un agente inmerso en el campo, comprometido con comprender los significados que los actores otorgan a sus experiencias (Krause, 1995). Tal como sostiene esta autora, “los resultados de investigación no reportan algo que está ‘allá afuera’, sino que son creados por el proceso de investigación”.

Asimismo, el proceso de validación en este tipo de enfoque no se sustenta en la replicabilidad ni la objetividad, sino en la intersubjetividad, entendida como la posibilidad de construir significados compartidos en diálogo con otros. Krause (1995) explica que este criterio de validez se refiere a la participación tanto de múltiples investigadores como de los propios investigados en el proceso de análisis, generando consensos y legitimación colectiva de los resultados (p. 34).

Desde estas premisas, se entiende que el lugar de la investigadora no es neutral ni distante, sino situado y reflexivo. En este sentido, se asumió el carácter implicado de mi participación en el proceso de investigación, incluyendo la revisión crítica de mis creencias, valores y posicionamientos como herramienta metodológica clave para dar cuenta de los sentidos emergentes en la experiencia de los participantes. Además, a partir del diagnóstico de autismo recibido mientras la investigación estaba en proceso, el análisis de mi implicación al respecto cobró otra importancia. En este sentido, en esta investigación no nombro al objeto de estudio por fuera de mí, sino que me encuentro inmersa en él de una forma particular y tomo en cuenta esta implicación para el análisis de los datos obtenidos.

4.3 Procedimiento para la recolección de datos

Para convocar a las docentes a participar, se realizó una difusión abierta a docentes de educación primaria de centros públicos y privados del país, a través de redes sociales,

con la condición de que hubieran tenido en el año 2024 o en el año 2023 estudiantes autistas en sus aulas. Se comunicaron y mostraron interesados a participar alrededor de veinte maestros, que manifestaron no poder continuar por el proceso debido a su disponibilidad de tiempo y posibilidad de traslado a Montevideo. Finalmente, participaron un total de cuatro maestras mujeres, con experiencia reciente en el trabajo con estudiantes autistas en escuelas públicas.

4.3.1. El grupo de escucha

Se conformó con ellas un grupo de escucha que tuvo efectos terapéuticos para algunas participantes en algunos momentos, y que funcionó durante diez encuentros semanales de una hora. En algunos encuentros se brindaron disparadores como imágenes o temas de discusión, y en otros encuentros la temática fue espontánea, propuesta por las propias participantes. La decisión sobre la cantidad de encuentros responde al criterio de saturación teórica en el entendido de que nuevos encuentros no aportarían información diferente y que la cantidad de datos recogidos en ese tiempo serían suficientes para los objetivos de la presente investigación.

El rol de la investigadora fue el de la coordinación del grupo, así como dos estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Psicología - UdelaR, realizaron el registro de los encuentros y sus observaciones. Esta modalidad permitió a la investigadora implicarse activamente en el espacio, desde una posición de coordinación y acompañamiento, registrando lo que sucedía en términos discursivos, vinculares y emocionales. Así mismo, la participación de las estudiantes contribuyó a la triangulación de los datos, permitiendo a la investigadora trabajar su implicación en el proceso intentando influir lo menos posible en el análisis de los datos.

El instrumento elegido para este registro fue el cuaderno de campo, en el que se consignaron tanto los contenidos expresados por las docentes como las impresiones, resonancias e hipótesis de trabajo que emergían durante las sesiones. Se optó por no utilizar dispositivos audiovisuales, priorizando una modalidad que disminuyera las posibles inhibiciones o sensaciones de exposición de las participantes, favoreciendo así una mayor espontaneidad en las intervenciones. Esta decisión metodológica responde también a una concepción ética del trabajo de campo, que busca cuidar el espacio subjetivo de quienes participan.

4.3.2 Entrevistas semiestructuradas

El diseño metodológico incluyó también entrevistas individuales semiestructuradas al inicio y al final del proceso, las cuales permitieron acceder en profundidad a las percepciones, sentimientos y experiencias de las docentes en relación con la inclusión de niños autistas en sus aulas. El carácter semiestructurado del instrumento permitió sostener una guía temática sin limitar la emergencia de relatos significativos, abriendo espacio a preguntas adicionales o reformulaciones. Como sostienen Hernández, Fernández y Baptista (2006), este tipo de entrevistas permite una mayor flexibilidad y profundidad, ya que “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 597). Estas entrevistas fueron grabadas, transcritas y posteriormente analizadas.

Realizar las entrevistas al inicio y al final del proceso del grupo, permitió atender a las transformaciones discursivas de las docentes así como profundizar en sus impresiones respecto a lo que el grupo aportó en su tarea diaria con estudiantes autistas.

4.4 Consideraciones éticas

Para esta investigación, se tomaron en cuenta los aspectos éticos y científicos que corresponden a la participación de seres humanos en dicho trabajo. Bajo los aspectos formales del Decreto N° 379/008 del Ministerio de Salud Pública (2008), el Código de Ética Profesional del Psicólogo (2001), y la Ley de Protección de Datos Personales y Acción de "Habeas Datas" N° 18.331 (2008). El desarrollo de este trabajo se realizó a partir de las recomendaciones y de las aprobaciones en base al Comité de ética de investigación.

La participación en esta investigación se dió de manera voluntaria. A los docentes que participaron se les entregó el consentimiento libre e informado y la hoja de información. Este documento comprendía toda la información sobre dicha investigación y acerca de las consideraciones éticas correspondientes. Por otra parte, se brindó a los docentes participantes la garantía de confidencialidad y cuidado de los datos recabados.

En el consentimiento quedó expresado de forma clara que si así lo deseaban, podían retirarse del proceso de la investigación en el momento que lo consideraran pertinente. Además se aclaró en el consentimiento informado que los posibles riesgos de participar en esta investigación eran las eventuales incomodidades por la movilización afectiva que pueda generarse a partir de la temática abordada, y que se tomarían los cuidados pertinentes para reducirlos, contando así mismo con un espacio de consulta y apoyo en caso de ser necesario.

4.5 Características de las participantes

Como se mencionó anteriormente, de los encuentros participaron cuatro maestras mujeres que se presentarán a continuación.

Viviana de 39 años, maestra de primera infancia en una escuela pública, trabaja como docente desde el año 2022. Actualmente tiene un estudiante autista en su clase, quien no cuenta con acompañante terapéutico.

Noelia tiene 38 años de edad, trabaja desde hace 16 años como docente en una escuela pública y este año está a cargo de un grupo de tercer año con 26 estudiantes, entre los cuales hay tres estudiantes autistas, aunque solo uno de ellos cuenta con acompañante terapéutico.

Marcela de 41 años, se recibió en 2005 y actualmente trabaja en un jardín público, aunque al momento de los encuentros se encuentra de licencia en este trabajo y está trabajando en una clínica con convenio INAU-ANEP orientada a niños en situación de discapacidad.

Alicia tiene 35 años, es docente desde hace cinco años y trabaja en una escuela pública. Durante el año anterior tuvo a su cargo un grupo de estudiantes de cuatro años, entre los cuales se encontraba un niño autista que no contaba con acompañante terapéutico; en el presente año no hay estudiantes autistas en su clase.

Todas las participantes trabajan en escuelas de Montevideo.

4.6 Análisis de los datos

El análisis de contenido se realizó a partir de un sistema categorial basado en los relatos de las participantes y en los ejes definidos en los objetivos de investigación.

Se trabajó con la técnica de codificación temática, utilizando ejes que remitieron a: emociones, expectativas, estrategias pedagógicas, vínculos con familias, con instituciones, con asistentes personales y con el propio grupo. Se atendió también a las transformaciones discursivas entre los relatos iniciales y finales. Siguiendo las recomendaciones del estándar

de calidad propuesto por la APA (2023), se procuró mantener una descripción densa de los contextos, dar cuenta de los procedimientos de análisis, y explicitar la reflexividad del rol del investigador en todo momento.

Capítulo 5. Resultados

Se presentan en este capítulo los resultados obtenidos en la investigación. Para el análisis de los mismos se utilizó la técnica de saturación teórica y se crearon cuatro dimensiones, de las cuales se desprenden categorías de análisis que se detallan a continuación.

La primera dimensión consta de tres categorías donde la primera aborda las emociones que las maestras experimentan en relación con su tarea cotidiana junto a estudiantes autistas en sus aulas. La segunda categoría recoge las representaciones y proyecciones que las docentes tienen sobre el futuro y las posibilidades de desarrollo de los estudiantes autistas. La tercera expone las vivencias previas que han atravesado las maestras en lo referente a la inclusión educativa.

La segunda dimensión está formada por dos categorías. La primera de ellas reúne las herramientas, recursos e intervenciones que las docentes construyeron para acompañar a los estudiantes autistas. La segunda categoría indaga en los cambios subjetivos y pedagógicos que las docentes fueron experimentando a lo largo del proceso de participación en el grupo.

La tercera dimensión de análisis está conformada por dos categorías. La primera analiza el lugar que ocupa la institución y el sistema educativo en relación al proceso de

inclusión. La segunda categoría se centra en el vínculo que las docentes establecen con las familias de los estudiantes autistas.

La cuarta y última dimensión está conformada por dos categorías. La primera analiza el vínculo con el grupo de escucha, reuniendo las expresiones y reflexiones de las docentes en torno al valor subjetivo que adquirió para ellas el grupo de escucha durante el desarrollo de la investigación. La segunda categoría se centra en las reflexiones compartidas por las docentes acerca de los sentidos de la inclusión educativa, a partir de las conversaciones sostenidas en el grupo de escucha.

A continuación se presenta una tabla que expone las dimensiones y las categorías anteriormente descritas para facilitar su visualización.

Dimensiones	Categorías de Análisis
1. Subjetividad docente en la situación de inclusión educativa	1.1. Emociones y sentimientos en relación a la inclusión de estudiantes autistas 1.2. Expectativas hacia los estudiantes autistas 1.3. Vivencias previas de las maestras en relación a la inclusión educativa
2. Prácticas pedagógicas e intervenciones	2.1. Estrategias de enseñanza para estudiantes autistas

	2.2. Transformaciones en la práctica docente
3. Vínculos institucionales y contextuales	3.1. Vínculo con la institución escolar y otros sistemas 3.2. Vínculo con las familias
4. Dispositivo grupal y trabajo colectivo	4.1. Vínculo con el grupo de escucha 4.2 Consideraciones sobre la inclusión educativa

5.1 Subjetividad docente en la situación de inclusión educativa

5.1.1. Emociones y sentimientos en relación a la inclusión de estudiantes autistas

A lo largo de los encuentros grupales, las docentes plantean una gran variedad de emociones como frustración, angustia, culpa, ternura, alegría, empatía y tristeza, poniendo de manifiesto que el proceso de la inclusión educativa es vivido en un entramado complejo,

que las interpela profundamente. Desde el inicio en las entrevistas, manifestaron una fuerte implicación afectiva, expresando sentirse movilizadas por situaciones del contexto escolar que desafían sus saberes, sus recursos pedagógicos y sus propios límites personales.

La frustración fue uno de los sentires predominantes, presente ante el “no saber” que representan los estudiantes autistas, tanto respecto al autismo en sí como a sus necesidades. Esto las lleva también a la frustración de no poder responder a lo que se espera de ellas (en tanto representación del ser docente), o de no obtener los resultados esperados con sus estudiantes.

En cuanto al vínculo con sus estudiantes autistas, las docentes expresaron que el mismo les genera incertidumbre, desestabilizando el lugar tradicional del saber docente y las desafía a encontrar otras formas de enseñar. Como expresaron en varias oportunidades, “salir de la certeza” se vuelve un reto constante, especialmente en el intento por entender las necesidades y los deseos de estos niños, ante la incompreensión de sus mundos internos. Esta dificultad también produce preocupación por su bienestar emocional, por su aislamiento o por la manera en que ellos se vinculan con otros.

En algunos relatos esta complejidad se traduce en un conflicto interno. Marcela, por ejemplo, compartió que un estudiante autista la había mordido y golpeado, y que a partir de esa situación, el niño le generaba miedo. Aun así, se esforzaba por sostener una mirada empática hacia los demás niños, intentando que no lo asociaran a lo negativo, y repitiéndoles que él no era malo, aunque por dentro y a partir de su vivencia, sentía que sí lo era. Esta ambivalencia en su vivencia me generó una mezcla de ternura y admiración, porque en su relato entiendo que Marcela estaba haciendo el esfuerzo de relegar su propio sufrimiento en pos de que su estudiante autista fuera incluido por sus compañeros.

Por otro lado, emergen de los encuentros emociones vinculadas a la presión institucional y a las expectativas familiares. Las maestras relatan que muchas veces cargan

con exigencias que no parecen contemplar los tiempos reales de los procesos, así como parten de una idea de homogeneidad que contrasta con la diversidad existente en sus aulas. Al respecto de las familias, también plantean sentirse exigidas e intentan dar respuesta a pedidos de los más variados según lo que cada familia entiende como importante que su hijo/a logre.

Llegando a la mitad del proceso, sucede una instancia del grupo muy particular en la que Viviana visibiliza de forma contundente el impacto que tienen en ella todos estos sentires, al compartir que había estado certificada por estrés. A través de un relato muy crudo de su realidad, se revela una afectación en su salud mental y una gran angustia asociada a la tarea docente que a través de diferentes palabras y muestras de apoyo, es compartida por las demás maestras. Expresiones como “todas pasamos por eso”, “son los primeros años, después te acostumbras” y “vas a estar bien”, se hacen presentes para demostrar que lo que Viviana enuncia no es ajeno a las demás. Doy cuenta de la soledad que manifiestan las docentes y este relato me lleva a tomar conciencia acerca de la crudeza de algunas experiencias, mirándolas nuevamente con empatía y admiración. La angustia pareciera ser algo inherente a la tarea, sobretodo asociada a las diferentes exigencias que tiene para con ellas el sistema educativo en general: “yo lloraba, no quería ir” relata Marcela.

Otro sentir que aparece a lo largo de los encuentros es la culpa. Por ejemplo, cuando Noelia expresa sentirse preocupada por los demás estudiantes del grupo ante la posibilidad de que se hayan visto desatendidos mientras ella formaba parte del grupo y destinaba gran parte de su pensar hacia sus estudiantes autistas.

Sin embargo, a medida que transcurren los encuentros la reflexión da lugar a otras emociones como la ternura, esperanza y afecto, que se hacen presentes ante pequeños logros de los niños, como permanecer una hora en el aula o lograr una mínima interacción.

Estos momentos son vividos y compartidos por las maestras como confirmaciones de que “algo de lo que hacen está bien”, brindando cierta esperanza hacia su quehacer diario.

Llegando al final del proceso del grupo, algunas emociones parecen resignificar, dando lugar a otras miradas hacia los estudiantes autistas, encontrando algunos aspectos que favorecen el vínculo y mirándolos con una mayor comprensión.

En suma, a lo largo de esta categoría se evidencia que la inclusión conlleva una gran implicación emocional de las docentes. Las emociones compartidas reflejan condiciones estructurales del sistema educativo en general, como la soledad profesional, la falta de formación, el escaso acompañamiento institucional y las exigencias que recaen sobre las maestras. Al mismo tiempo, los sentimientos que comienzan a emerger, muestran que cuando hay espacio para la escucha y el intercambio colectivo, es posible resignificar la práctica y recuperar algo del sentido profundo de enseñar.

5.1.2. Expectativas hacia los estudiantes autistas

Durante los encuentros las docentes manifestaron algunas expectativas hacia sus estudiantes autistas, aunque es destacable el poco material que pudo recogerse en esta categoría, lo que empieza a mostrar cómo piensan las docentes a estos estudiantes y el futuro que pueden imaginar para ellos. Además, se destaca que las expectativas que aparecieron no se mostraron estables en el tiempo, sino como construcciones que se transforman en tanto están atravesadas por distintos factores institucionales, vinculares y emocionales.

Con algunas frases, las docentes expresaron una vivencia respecto a lo que esperan de estos niños que oscila entre el entusiasmo y la incertidumbre, y que se convierte en un relato repetido entre ellas. Las expectativas, entonces, no son estáticas: se reconfiguran ante cada avance, retroceso o incluso el propio estado emocional de la docente. En

palabras de Noelia: “una espera que todos los niños puedan seguir el ritmo del grupo... pero con él aprendí que hay otros tiempos, otras formas, y eso no es menos”. Como si se tratara de un contraste entre la expectativa inicial y la experiencia real del aula, lo que obliga a revisirlas y ajustarlas a lo que el estudiante es.

Desde las instituciones también aparecen expectativas, que suelen responder a lo que se espera que todos los niños hagan en la escuela y que son tomadas por las docentes. Viviana, por ejemplo, relata que desea que Sergio “logre control”, “se siente”, y que en general se adecúe a los marcos normativos del aula. Al respecto, Marcela relativiza estas exigencias y afirma: “quiero que esté sentado pero no que esté sentado 4 horas... que logre estar 15 minutos” dando a entender que el ideal normativo no corresponde con su expectativa, aunque no deja de haber algo de eso que se pone en juego en ella.

En algunos momentos, el grupo comienza a cuestionar colectivamente el lugar desde el cual se formulan las expectativas. Noelia expresa sentirse sola en su preocupación por la socialización de uno de sus estudiantes, dado que ni a su familia ni a sus terapeutas parece preocuparles esto. Este relato habilita una reflexión acerca del origen de las expectativas y del lugar que ocupa el deseo docente, repensando la expectativa como algo que también puede ser construido desde su posicionamiento individual, más allá del diagnóstico o de los lineamientos externos. En este sentido, se reflexiona acerca de que integrar las perspectivas externas a la escuela suele ser de mucha ayuda, y que esto sirve para pensarlas como una construcción colectiva más que como una exigencia.

Por otro lado, Noelia relata la situación de Diego, un niño al que aparentemente nada lo motiva, y también la situación de Rodrigo, quien no se vincula con sus compañeros. A partir de esta exposición de sus expectativas, aparece una reflexión en torno a aquellas expectativas que refieren más a lo vincular que a los contenidos curriculares. Marcela

refuerza esta idea al sostener que lo esperable no es necesariamente producir o rendir, sino simplemente “estar”, “permanecer”.

Estas expectativas, sin embargo, no siempre pueden sostenerse. La falta de apoyos adecuados genera una constante tensión entre el deseo y la posibilidad. El relato de Alicia sobre su experiencia en escuelas especiales y cómo allí sí se cuenta con ciertos apoyos que sostienen las expectativas, afirma la idea de que el acompañamiento es clave en el cumplimiento de los objetivos. La falta de formación que reciben las docentes así como la dificultad para acceder a apoyos concretos en las escuelas comunes produce un efecto paralizante, que lleva a que las docentes ajusten sus expectativas en general bajando la exigencia, a veces hacia el mínimo.

En varios relatos se plantea que las expectativas también se ven condicionadas por las demandas externas, provenientes de las familias o de los acompañantes terapéuticos. Noelia admite que le cuesta “poner el límite” a esas exigencias, dándole culpa no acceder a ellas. Esto también evidencia una tensión entre lo que se espera desde afuera y lo que realmente puede sostenerse desde el rol docente, o incluso lo que se entiende pertinente sostener.

En uno de los encuentros, se plantea una discusión acerca de las fiestas finales en las escuelas y la participación de los estudiantes autistas en ellas, destacando que la cantidad de estímulos presentes en las mismas suele generarles incomodidad. En este sentido, la discusión pasa por si incluir es obligar al estudiante a participar para no “dejarlo afuera” o si se debería pensar en el respeto de la individualidad. Frente a la pregunta: ¿a qué costo se incluye?, aparece un ejemplo de expectativa social que puede resultar perjudicial para algunos de estos estudiantes. Las docentes problematizan este punto, mostrando disposición a revisar críticamente sus propias exigencias y el posicionamiento frente a cuestionamientos o planteos desde las familias.

En definitiva, la categoría de expectativas en relación a los estudiantes autistas se despliega en múltiples dimensiones: desde lo emocional y lo pedagógico, hasta lo institucional y lo ético. A lo largo de los encuentros, el grupo avanza hacia una mirada más comprensiva, sin desconocer ni renunciar al deseo propio, pero entendiendo la importancia de revisar críticamente por qué espera lo que espera, desde qué lugar, y con qué apoyos.

5.1.3. Vivencias acerca de la inclusión educativa

Esta categoría tiene como objetivo relevar y analizar las experiencias previas que las docentes han tenido en relación a la inclusión de estudiantes autistas en sus aulas, incluso cuando esas situaciones no estuvieran presentes en el momento de participar de los encuentros. A través del relato de estas vivencias, se reconstruyen escenas escolares atravesadas por una gran variedad de dimensiones, como los aprendizajes, tensiones, los vínculos con las familias, el trabajo con acompañantes terapéuticos, y las estrategias que las docentes fueron creando o descubriendo a lo largo del tiempo. En este sentido, se destaca que el aprendizaje desde la experiencia cobra un valor fundamental en el proceso de inclusión educativa.

Relatar las vivencias pasadas no solo permite recuperar la memoria de experiencias significativas y compartirlas, sino que instala la idea de que existen algunos marcos de referencia —subjetivos y profesionales— desde los cuales las docentes interpretan las situaciones actuales. Es decir, que su vivencia actual con los estudiantes autistas no está desconectada de las vivencias anteriores que tuvieron, por el contrario, encuentran en la experiencia una estructura desde donde son pensadas.

El análisis de esta dimensión permite entonces reconocer cómo la trayectoria profesional marcada por la prueba y error, ha sido para las docentes la principal fuente de

aprendizaje práctico frente a un sistema que ha ofrecido escasa formación o acompañamiento institucional en torno a la inclusión educativa. Cabe destacar que los relatos acerca de estas vivencias surgieron de forma espontánea, sin preguntas directas, lo cual da cuenta de que el recuerdo permanece activo como parte de la subjetividad profesional de cada una.

Alicia, por ejemplo, menciona que nunca ha contado con acompañantes terapéuticos en sus aulas, incluso cuando el año anterior tenía en su aula tres estudiantes autistas. Este dato, además de señalar una carencia estructural del sistema, muestra una experiencia de inclusión bastante solitaria que ha atravesado sus experiencias anteriores.

El relato de Alicia da cuenta de una experiencia de alta exigencia, donde debió desplegar múltiples recursos: desde la incorporación de pictogramas hasta el uso de gestos y señas para comunicarse. También narra la relación con una familia muy comprometida, lo que evidencia cómo la alianza con las familias puede ser un sostén clave en estos contextos de inclusión donde los apoyos no abundan.

A partir de esto, se abrió un intercambio grupal donde se compartieron tiempos de espera para acceder a apoyos, posicionando estas vivencias como parte de una experiencia común en la que las docentes tienen asumido que lo más común es que los estudiantes autistas no tengan acompañantes para ir a clases.

Noelia relata la experiencia con tres estudiantes autistas que ya conoce desde años anteriores. Su relato refleja una mirada que se ha complejizado con el tiempo, pudiendo distinguir diferentes niveles de autonomía, lenguaje, interacción y rigidez. A su vez, su experiencia previa con acompañantes terapéuticos le permite formular críticas a la formación y al rol planteando que en muchos casos es la maestra quien termina “guiando a la asistente” lo que genera que la ayuda se convierta en trabajo.

Marcela relata una experiencia especialmente significativa con un estudiante autista que no se comunicaba verbalmente, que además tenía crisis frecuentes y episodios de agresividad. Lo describe como “el mayor desafío en todos los años de trabajo”, lo que da cuenta del peso subjetivo que tiene esa vivencia para ella. Además, reconoce que pudo sostener esa situación gracias a la presencia de un acompañante terapéutico, lo cual refuerza la idea de que la inclusión tiene asociadas sus posibilidades reales a los apoyos estructurales. También comparte cómo la mirada social, particularmente la de otras familias, tendía a cuestionar la inclusión de este niño, generando tensión entre el deseo genuino de incluir y el juicio externo.

El intercambio grupal permite profundizar sobre el rol del acompañante terapéutico. Marcela expresa que, si bien su presencia fue fundamental, su función muchas veces no alivia la carga pedagógica que representan los estudiantes autistas, ya que la figura del acompañante tiende a concentrarse en la contención más que en el apoyo a la enseñanza. Esta vivencia le permite hoy tener una mirada crítica y realista sobre los alcances del rol, lo cual condiciona sus decisiones actuales.

Personalmente estos relatos me impactan en cuanto a la crudeza de las vivencias relatadas por las docentes. En los encuentros se podía sentir cómo todo lo que habían atravesado vinculado a la inclusión las había marcado, generando en ellas una huella y una mirada negativa desde la cual se paraban a pensar y mirar hoy a los estudiantes autistas. Estos relatos me interpelan incluso en algunos encuentros desde el pensamiento de que tenía que contagiarlas de alegría, de entusiasmo al pensar en el autismo ya no como un problema. Que tenía que poder compartirles otro tipo de experiencias, y ayudarles a conectar con algo más que la frustración, el enojo y la soledad, como el único camino al pensar en un futuro distinto para estos niños.

En paralelo, Alicia recuerda su paso por una escuela especial donde trabajó junto a una maestra especializada que la formó en la práctica cotidiana. De esa experiencia rescata enseñanzas clave: la necesidad de “bajar las expectativas” y trabajar “desde lo posible” con cada niño. Esta vivencia no es solo anecdótica, sino que aparece como una experiencia formativa estructurante, que da forma a su concepción actual de la inclusión educativa: como una tarea que requiere acompañamiento real, trabajo conjunto y respeto por los tiempos y procesos singulares.

Sin dudas cuando Alicia cuenta esta experiencia, aparecen en mí como investigadora sentimientos ambiguos. Por un lado pienso en lo valioso de la experiencia de pasar por una escuela especial, conociendo estrategias, herramientas y formas de hacer. Por otro lado, esto de bajar las expectativas y trabajar desde lo posible, me hace pensar en qué es eso posible. Si realmente se intenta todo lo que está al alcance o si se da por hecho que al niño ya no le son posibles ciertos logros y se deja de intentar, sentenciando el techo del aprendizaje y el desarrollo.

En ese marco, surge una frase que condensa con claridad un sentimiento colectivo: una de las maestras afirma que en el aula están “medio solas”, y todas ríen mientras otra responde: “en realidad estamos totalmente solas”. Esta frase mediada por el humor, resume de forma contundente las vivencias previas de inclusión que las docentes han tenido, pero también su experiencia profesional en general, donde el apoyo y el sostén no están presentes.

Otro aspecto recurrente dentro de esta categoría es el vínculo crítico con las instancias de formación. Las docentes entienden que muchas de las capacitaciones recibidas han sido “muy teóricas pero poco aplicables”, lo que pone en evidencia la distancia entre los discursos institucionales sobre inclusión y la realidad concreta del aula. En este sentido, también destacan que muchos de los cursos y formaciones que han hecho

son pagas por ellas mismas, no parte de la formación obligatoria de su rol, en el entendido de que las herramientas recibidas son insuficientes e intentando generar mayores aprendizajes que aporten a la práctica diaria.

En conjunto, estas vivencias previas no solo reconstruyen escenas del pasado, sino que se presentan como insumos que orientan el hacer docente en el presente. Son experiencias atravesadas por emociones y sentimientos, que contienen aprendizajes, recursos, vínculos y saberes contruidos en contextos de enorme complejidad.

5.2 Prácticas pedagógicas e intervenciones

5.2.1. Estrategias de enseñanza para niños autistas

Esta categoría se centra en las estrategias de enseñanza que las docentes desarrollaron para acompañar a estudiantes autistas en el aula. Durante los encuentros, las docentes compartieron estas estrategias y las resignifican en común. Se trata de una dimensión atravesada tanto por la práctica como por la creatividad, ya que muchas veces estas estrategias no provienen de formaciones previas sino de la invención en el vivir cotidiano, mediado por el conocimiento de las particularidades de cada niño.

Desde el inicio, la búsqueda de estrategias fue expresada como una urgente necesidad, entendiendo que las estrategias iban a dar respuestas desbloqueando aquello que resultaba inalcanzable y que les representaba el autismo. Como si hubiera una receta, una fórmula mágica, algo en lo cual basarse que prometiera funcionar.

En el relato de Viviana, surge que este año tiene por primera vez un estudiante autista en su clase y manifiesta su necesidad de saber qué hacer en determinadas situaciones como los desbordes o los días que salen de lo planificado.

Al respecto, Marcela cuenta que se inventó un cuaderno con imágenes, porque notó que cuando Sergio ve lo que va a pasar, desde la anticipación visual, se calma. Por su parte, Noelia comparte diferentes herramientas que usa con sus estudiantes autistas a partir de haber descubierto que funcionaban: cuando abraza a Lucas, él se tranquiliza, entonces empezó a usar el abrazo como parte de la rutina.

Por otro lado, Martín tenía la necesidad de salir siempre primero en la fila, por lo que fue organizando la salida por mesas, lo que permitió sostener el orden del grupo sin dejar de escuchar la necesidad particular.

Alicia, por su parte, relata que el año anterior implementó el uso de pictogramas en el aula para acompañar la comunicación de un estudiante autista. También desarrolló señas y técnicas para entenderlo, estrategias basadas en la construcción de un lenguaje común, nacidas desde la observación, la necesidad y la intención de conexión.

Como ellas mismas plantean, estas estrategias surgen como respuesta a situaciones concretas, y van tomando forma en el hacer, desde una pedagogía que involucra tanto el cuerpo como la observación atenta. Surge también de estos relatos la importancia de la disponibilidad docente para poder crear de forma individualizada estrategias específicas.

En el entramado del grupo, estas estrategias fueron re-pensándose, sirviendo de ejemplo para las demás, por ejemplo Marcela expresó: "me sirvió escuchar lo que hace Viviana, porque nunca se me hubiera ocurrido". Además, esta categoría se encuentra

relacionada a limitaciones estructurales que dificultan la aplicación de estrategias: exceso de niños por grupo, falta de asistentes, carencia de coordinación y materiales.

Noelia retoma la estrategia de apoyarse en los compañeros, lo que implica reconocer la potencia del grupo de pares como soporte de inclusión. La fragmentación de la tarea, en cambio, no funcionó en este caso: "no le simplifiqué". Marcela, al respecto, afirma: "lo posible es mejor que lo ideal". Brindando una nueva visión acerca del fracaso planteado por Noelia, y alentándola a no dejar de intentar.

5.2.2. Transformaciones en la práctica docente

La presente categoría analiza las transformaciones en la práctica docente que emergen y son puestas en palabras a partir del proceso grupal, visibilizando cómo el intercambio y la reflexión colectiva impactan en el modo en que las maestras habitan su rol, piensan sus intervenciones y se vinculan con los estudiantes autistas. Estas transformaciones aparecen en gestos cotidianos, movimientos sutiles, nuevas formas de mirar y de habitar el aula.

Por ejemplo, Noelia cuenta: "antes me desesperaba más... ahora me tomo un segundo para respirar y pensar qué necesita él y qué necesito yo". Este registro de sí misma y del estudiante revela una dimensión reflexiva que se fue fortaleciendo. La práctica deja de ser un lugar donde la respuesta inmediata es innegociable para transformarse en un espacio de reflexión, decisión y cuidado mutuo.

Las preocupaciones pedagógicas individuales empiezan a ser objeto de reflexión compartida, y el pensamiento sobre la práctica se profundiza. El caso de Noelia y su preocupación por la socialización de Lucas inaugura un encuentro y se transforma en el eje del mismo. Ella expresa una inquietud que no es compartida por la familia ni por la

psicóloga del niño, lo que la lleva a preguntarse con honestidad: “¿por qué me preocupa a mí?”.

Puedo observar en Noelia la preocupación genuina por Lucas, pero también el sentirse sola en este aspecto. Este momento de introspección marca una transformación importante: Noelia no se posiciona como única poseedora del saber, sino como alguien que también necesita revisar su mirada y sus expectativas.

Y así sucede que junto al grupo, se revisa esta preocupación y la mirada experimentada de Marcela le permite a Noelia entender que su inquietud no es desmedida, sino que forma parte de su rol, pero que algunas cuestiones no dependen solo de ella. Cuando Marcela habla con Noelia desde su experiencia, siento el cariño en sus palabras, como si quisiera transmitirle que ya ha estado en ese lugar y compartirle cómo logró moverse de allí.

Más adelante, cuando se discute la posibilidad de generar juegos que despierten el interés de Diego, se observa otro cambio: las maestras comienzan a pensar en estrategias no desde lo esperado por el afuera, sino teniendo en cuenta el deseo y el mundo interno del niño, mediante herramientas como la observación que les permitirán entender mejor al estudiante y conocerlo.

En un momento, Noelia relata cómo modificó la forma de trabajar con Diego. Luego de detectar que las estrategias más estructuradas (como fragmentar tareas) no resultaban eficaces, retoma la idea de apoyarse en compañeros y observa un pequeño avance. Este gesto, aunque aparentemente simple, representa una transformación pedagógica profunda: se trata de ajustar la intervención no desde la teoría, sino desde la experiencia, el ensayo y la observación sensible.

Además, expresa con claridad una idea que se vuelve central en esta categoría: “todo eso de conocerlo lleva tiempo”. Esta afirmación pone en evidencia que el vínculo pedagógico no se construye automáticamente, y que para poder enseñar a un estudiante, primero hay que habitar un tiempo de escucha, de prueba, de disponibilidad, y de espera. Reconocer esto implica transformar la idea clásica de enseñanza como una actividad lineal y universal, abandonando los tiempos estrictos del sistema educativo.

Marcela por su parte, pone en palabras una vivencia que resume muchas de las transformaciones trabajadas durante el proceso: “yo lloraba, no quería ir... me decían ‘¿estás bien?’ y yo pensaba: ‘sí, pero acá no puedo’”. Esta frase da cuenta de una distancia entre el mandato y la vivencia real, y señala la importancia de haber contado con un espacio como este para no caer en el aislamiento. Con este relato, Marcela logra transmitir la angustia vivida en su práctica docente, y permite la identificación de sus colegas. Desde mi lugar, me apena que la inclusión educativa genere estas vivencias en ellas, quedando por fuera todo lo gratificante y el gran aprendizaje que puede llegar a suceder a partir de la diversidad en el aula.

En este mismo sentido, el hecho de que Viviana decida no volver a su escuela actual por las condiciones que tuvo que afrontar, es también una transformación en su práctica: no es solo cambiar de institución, es reconocer el derecho a enseñar en contextos donde haya acompañamiento, respeto y condiciones mínimas para sostener la tarea.

Alicia y Noelia, por su parte, se suman a esta revisión crítica al señalar que muchas veces las direcciones y las inspecciones “parecen haberse olvidado de que alguna vez fueron maestras”. Esta afirmación no es menor: indica que las docentes reconocen una desconexión entre quienes toman decisiones y quienes sostienen cotidianamente la inclusión desde el aula.

En cuanto a lo pedagógico, se observa un desplazamiento importante: las estrategias ya no se piensan desde la lógica individual, sino que emergen del intercambio con otras, de la identificación con situaciones similares y del deseo de acompañarse mutuamente. Esto se ve claramente cuando Viviana expresa su frustración con Sergio, y el grupo, lejos de juzgar, se vuelve contención y espejo.

5.3. Vínculos institucionales y contextuales

5.3.1 Vínculo con la institución escolar y otros sistemas

Esta categoría analiza las experiencias, percepciones y tensiones que las maestras manifiestan en relación con la institución escolar, la inspección, las direcciones, los equipos técnicos y el sistema educativo en general. Se recogen las formas en que las maestras sienten el respaldo, la ausencia, la burocracia o el juicio institucional, y cómo estas vivencias inciden en su tarea cotidiana, su bienestar subjetivo y su posibilidad real de incluir.

Se incluyen también los discursos sobre el lugar de los acompañantes terapéuticos, la formación docente, la planificación institucional, la coordinación entre profesionales y el rol de la inspección y la normativa vigente.

A lo largo de los encuentros, las docentes manifestaron tensiones, obstáculos y sensaciones de desamparo frente a un sistema que muchas veces no acompaña, no escucha o no reconoce el trabajo que implica incluir. Viviana narra: “A nivel institucional me pasa que estamos muy solas (...) cuando pedí ayuda, me dijeron que era mi responsabilidad... que me arreglara como pudiera”.

Marcela expresa: “la directora ni siquiera sabe cómo se llama el niño”. Estos relatos evidencian un sentimiento de soledad institucional, donde el peso de la inclusión recae exclusivamente sobre las maestras.

En contraposición, aparece la excepción de una experiencia de reconocimiento relatada por Noelia: “una vez la inspectora me preguntó cómo estaba... me largué a llorar, porque nunca nadie me lo había preguntado”. Esta vivencia fugaz evidencia cuán poco frecuente es el reconocimiento institucional desde una mirada humana y de cuidado.

Desde mi lugar puedo sentir la angustia en las palabras de Noelia, la soledad... A la vez me asombra cómo logra explicitar que el sentir docente no tiene ningún lugar en la tarea. Pienso que las maestras son pensadas como objetos que enseñan, y no como sujetos que piensan críticamente, que sienten, que se cuestionan.

Viviana, relata en su entrevista de cierre que comenzó a recibir acompañamiento institucional solo después de su desborde emocional. La reacción del sistema aparece como reactiva y tardía. El reconocimiento institucional llega como consecuencia de una crisis, lo que refuerza la vivencia de abandono, el sentirse totalmente solas. Las docentes expresan que el verdadero sostén surge de los vínculos horizontales y afectivos, muchas veces por fuera de lo institucional, aunque a estos vínculos haya que hacerles tiempo, y lugar.

Al respecto de su formación para la educación inclusiva, las docentes cuestionan el currículum de magisterio por no contemplar la diversidad real. Marcela dice: “Yo estudié para una escuela en la que no haya autistas (...) nos enseñaron a enseñar a neurotípicos, y a neurotípicos que además aprenden”. Este relato, tan crítico sobre la formación, me resulta difícil de sostener, porque refleja la dureza del sistema educativo, lo excluida que queda en él la neurodiversidad, y hace que todo este recorrido con las maestras cobre otro sentido, como si fuera necesario demostrar que los autistas son parte de la escuela, que están ahí, y

que es necesario pensar la escuela en clave de neurodiversidad, porque la realidad actual es esa.

El sistema es percibido como fiscalizador, encarnado en inspecciones que controlan pero no escuchan, que no acompañan. Se exige sin dar herramientas, se juzga sin escuchar. Se demanda eficacia sin habilitar tiempos para planificar o reflexionar. En el grupo se menciona que no existen espacios institucionales para la coordinación entre docentes, y que muchas veces las reuniones se hacen fuera del horario laboral, en tiempo de descanso, y son utilizadas para tareas administrativas.

Asimismo, el vínculo con otros sistemas, como el Sistema de Cuidados y su programa de Asistentes Personales, también presenta dificultades. Las maestras relatan varias experiencias en donde el acompañante se vuelve más un trabajo que un apoyo, y cómo tienen que guiarlos para que se adecúen a lo que necesitan.

Al respecto, Noelia comparte: “Tuve que pedirle que no lo corrija... si ella le corrige, yo no puedo intervenir”. Marcela relata: “A veces el acompañante es un laburo más”. Estas experiencias dan cuenta de la falta de articulación y formación adecuada de los apoyos designados, pero también del poco - o nulo - espacio para revisar las prácticas del acompañante, para intercambiar, generar acuerdos.

Cuando conversamos sobre este tema, de forma casi que inmediata me remonto a mi propia experiencia como acompañante, al inicio tan poco formada, tan carente de herramientas. Coincido con las maestras en que la formación para los asistentes es escasa, y entiendo su preocupación de tener que ser ellas las que -con su poca formación- se hagan cargo también de eso.

Siguiendo con el Sistema de Cuidados, se mencionan las trabas burocráticas para acceder a los apoyos, los largos trámites, la espera, la falta de claridad y la desarticulación.

A esta realidad se suman las exigencias externas: las docentes relatan que la inspección no permite que el niño esté menos de 4 horas para no vulnerar derechos, sin considerar la necesidad de adaptaciones, mucho menos lo que pueden significar esas 4 horas para el niño en este contexto. El cumplimiento de estas normativas muchas veces entra en contradicción con el criterio pedagógico y ético de las docentes.

Al respecto del apoyo, Noelia señala que cuando recibió la visita de la inspectora, ella ni siquiera preguntó por los estudiantes autistas de su clase. Dato que habla de un silencio institucional que refleja la desatención a lo verdaderamente importante para la tarea pedagógica inclusiva. Marcela refuerza esta lógica al compartir que la respuesta habitual ante la notificación de un estudiante autista es: “no te preocupes, van a terapia”, como si eso eximiera a la escuela de involucrarse o pensar en ellos.

Otra figura cobra importancia en el relato de las maestras y es la de la maestra itinerante, quien es valorada como apoyo, a la vez que se la presenta como algo excepcional y fragmentado, como si de suerte se tratara el tenerla en la escuela.

Finalmente, se afirma que muchas estrategias surgen de la creatividad y voluntad de las docentes, como el uso del escritorio como lugar contenedor. Marcela y Noelia coinciden en que lo colectivo del grupo funcionó por deseo y compromiso. Noelia expresa: “en los pocos espacios que hay, lo urgente pasa por sobre lo importante”. Esta frase resume la saturación institucional que impide pensar la práctica y sostener una educación inclusiva real.

5.3.2. Vínculo con las familias

Esta categoría reúne los relatos, percepciones y tensiones que las docentes manifestaron en relación al vínculo con las familias de los estudiantes autistas. Las experiencias compartidas durante los encuentros muestran que este vínculo resulta

fundamental para los procesos de inclusión, pero que también está atravesado por la complejidad, la asimetría y, en muchos casos, por sentimientos de soledad docente frente a familias desbordadas.

Viviana expresa: “me da tristeza porque siento que estoy haciendo un montón y que nadie lo ve, ni la mamá”. Esta frase resume la vivencia de invisibilidad que puede surgir cuando las familias no reconocen o acompañan el esfuerzo pedagógico de la docente. Marcela comparte una situación similar: al contactar a una familia para compartir avances, obtuvo una respuesta evasiva, sin lograr una entrevista de devolución. Estos momentos son vividos como dolorosos, y muchas veces generan desmotivación, confusión sobre el lugar del docente y frustración.

En los relatos aparece también una comprensión empática de estas distancias. Noelia comenta: “no sé si es que no quieren, o que no pueden... capaz están cansados también”. Esta afirmación revela una mirada sensible hacia las familias, que reconoce que muchas veces las dificultades en el vínculo no se deben a desinterés, sino a condiciones estructurales: sobrecarga, falta de información sobre el diagnóstico, escaso acompañamiento profesional o experiencias previas de exclusión.

Las docentes concuerdan en que el sistema educativo también tiene su falla en este tema, dado que como relata Noelia, solo cuenta con apenas dos medias horas semanales para realizar entrevistas con las familias, que suelen ocuparse con los casos más graves. Incluso en el tiempo de los encuentros grupales, relata que a esa altura del año (agosto/septiembre) recién pudo tener la primera entrevista con la madre de uno de los estudiantes autistas de su clase. Esta limitación estructural impide que el vínculo con las familias se desarrolle de manera consistente, incluso cuando las docentes están dispuestas a fomentarlo.

A su vez, se problematiza el lugar de las proyecciones y expectativas familiares. En un encuentro, Noelia relata que había intentado trabajar con dados con un estudiante porque la familia había indicado que le gustaban, aunque el niño no respondía de forma positiva. Marcela y Alicia coinciden en que puede tratarse de una expectativa de la familia y no de un interés genuino, aportando que eso es algo que suele pasar. Esto evidencia la tensión entre lo que las familias comunican y lo que las docentes observan en el aula, lo que exige un trabajo de interpretación sensible y permanente.

En síntesis, el vínculo con las familias puede ser un espacio de contención, de presión o de frustración, según cómo se construya y se sostenga. Las docentes valoran profundamente los gestos de empática colaboración, pero también denuncian la fragilidad cuando no existen canales institucionales que lo fortalezcan. Esta categoría revela la urgencia de pensar el vínculo familia-escuela desde una lógica de corresponsabilidad, cuidado mutuo y articulación institucional real, como parte indispensable de una inclusión educativa genuina.

5.4 Dispositivo grupal y trabajo colectivo

5.4.1 Vínculo y experiencias con el grupo de escucha

A lo largo de los encuentros, las docentes fueron construyendo un vínculo de confianza que les permitió expresar lo que habitualmente no se dice, alojar la vulnerabilidad y pensar juntas nuevas formas de habitar la práctica. Marcela comenta: “esto para mí es un espacio de oxígeno”. Noelia agrega: “me siento acompañada, aunque no siempre tengamos respuestas”. Estas afirmaciones son claves, porque por un lado el grupo de escucha se presenta como un espacio de alivio en medio de una realidad que agobia, y por otro lado, se presenta también como un lugar lejano de las certezas, donde la respuesta inmediata no es

lo esencial, pero de escucha mutua y alivio compartido. Marcela relata: “este espacio te hace parar y pensar.”

Las maestras participantes valoraron especialmente la posibilidad de compartir sin juicio, de encontrar palabras para el malestar y de identificarse con otras. Este tipo de vínculo se constituyó en una herramienta subjetiva tan valiosa como una formación técnica. Noelia plantea: “La formación es importante pero esto de estar disponible, esto del grupo, de tener un rato para pensar, para pensar al otro, un grupo dónde hablar y donde plasmar va cambiando”.

El fenómeno de identificación grupal aparece como un recurso de contención y también de legitimación de las experiencias vividas. Marcela expresaba: “A mi me pasó que este grupo me volvió a conectar con que somos todas iguales y nos pasan cosas parecidas. También que a todas nos pasan las mismas cosas, más allá de la experiencia”.

El grupo se constituye entonces como un lugar donde las docentes pueden expresar sus angustias, dudas, frustraciones, hallazgos y aprendizajes, sin ser evaluadas o exigidas. Al inicio del grupo, todas estaban muy preocupadas por la nomenclatura de los términos “autista”, “tea”, mostrándose preocupadas por no equivocarse. En ese momento, fue necesario enunciar que no estábamos allí para juzgarlas y que se sintieran libres de expresarse como lo creyeran pertinente. A diferencia de la lógica institucional, basada en el rendimiento y la resolución de problemas, el grupo de escucha se posiciona como un lugar alternativo, donde lo humano y lo profesional se entrelazan.

En este sentido, el grupo habilitó un lugar desconocido para las maestras: el del no saber. La posibilidad de decir “no puedo” y “no sé”, de reconocer límites sin vivirlos como fracaso, aparece como un logro subjetivo del espacio. Las respuestas del grupo ante estrategias fallidas (como el uso de dados con Diego) no son de juicio, sino de contención y validación. Esta legitimación del malestar se convierte en un acto de cuidado hacia la

subjetividad docente, entendiendo el grupo como un espacio de resistencia frente al sistema educativo que exige eficacia constante, y donde las docentes cargan con mandatos de omnipotencia.

Se destacan también los intercambios empáticos, como cuando Marcela responde a la preocupación de Noelia por la socialización de Lucas, y le devuelve que su preocupación ya es significativa, aunque no sea compartida por la familia o los terapeutas. También cuando Viviana enuncia el momento tan delicado de salud mental que está viviendo a raíz de la práctica docente, el grupo la escucha, la contiene, se identifica. En este tipo de devoluciones se configura un grupo que contiene, piensa y resignifica.

El grupo también habilita una mirada pedagógica: las situaciones concretas traídas al encuentro se piensan colectivamente. Se experimenta una apropiación subjetiva del espacio: “¿qué voy a contar a las chiquilinas el martes?” dice Noelia, mostrando que el grupo opera también fuera del tiempo del encuentro.

Incluso en vacaciones, cuando asisten solo dos docentes, el encuentro fluye en profundidad. Marcela afirma que pensó mucho en el grupo durante ese tiempo. Se abordan críticas a la eliminación de las escuelas especiales, y se piensa en el grupo como ejemplo de lo que debería estar institucionalizado, del espacio que ellas necesitan para pensar y pensarse.

Conforme los encuentros van sucediéndose, se comparte el malestar docente con libertad, y las estrategias que surgen como ideas del grupo se empiezan a implementar en el aula. Se destaca el deseo de mejorar la práctica y el valor del grupo como espacio para transformar el aislamiento en vínculo reflexivo.

En el encuentro final, se expresa con fuerza el carácter transformador del espacio. Marcela se reconecta con la esperanza: “me da una mirada esperanzadora, de comunidad,

de grupo”; Noelia ya no vive su preocupación como una rareza: “no soy la única loca que piensa en este niño”; Viviana se siente protegida y reconoce que sin el grupo no habría podido sostener su rol y Alicia encontró en el grupo un espacio diferente al de las formaciones: “no quería encontrarme con un curso teórico que al salir dijera: buenísimo (...) pero no sé qué hacer con eso”. Todas coinciden en que fue un espacio distinto, sin juicio ni presión, donde pudieron poner en palabras lo que sienten y viven.

5.4.2. Consideraciones sobre la inclusión educativa

Esta categoría reúne las reflexiones, cuestionamientos y propuestas que las docentes compartieron a lo largo de los encuentros y en las entrevistas, sobre qué entienden por inclusión educativa y cuáles consideran que son las condiciones necesarias para que esta sea verdaderamente posible.

A diferencia de los relatos vinculados a casos específicos, aquí se articula una mirada más estructural, crítica y colectiva en torno a las políticas, recursos, apoyos y concepciones que inciden directamente en la forma en que se implementa —o se obstaculiza— la inclusión en las escuelas.

La experiencia con el grupo permite sostener que las docentes son profundamente críticas respecto a su implementación práctica, frecuentemente sin respaldo, sin formación específica y en condiciones precarias. A través del grupo de escucha, emergen discursos que contrastan visiones institucionales que romantizan la inclusión y que, en cambio, proponen un abordaje realista.

Uno de los ejes centrales es la ausencia de formación específica. Las docentes mencionan haber participado en capacitaciones excesivamente teóricas, alejadas de la realidad del aula. Esta disociación entre discurso institucional y práctica cotidiana se vive

con frustración, y muchas veces con resignación. Marcela sintetiza esta tensión al decir: “la inclusión sin tiempo, sin plata y sin equipo es solo voluntad”.

Otro eje reiterado es la soledad con que enfrentan los desafíos de la inclusión. La frase “estamos totalmente solas”, compartida con humor y resignación, reúne el malestar común frente a una tarea que, aunque valorada éticamente, resulta difícil de sostener sin acompañamiento institucional.

Además, se vuelve central la ausencia de trabajo interdisciplinario real. Las docentes coinciden en que la inclusión no puede recaer únicamente sobre sus hombros, y que se sienten solas ante situaciones que demandan intervención conjunta. Marcela refuerza esta idea afirmando que incluir no es solo tener al niño en el aula, sino sostener todo el trabajo invisible que hace posible su participación.

La distancia entre las políticas inclusivas escritas y las realidades vividas se profundiza a lo largo de los encuentros. Marcela expresa: “Siento que siempre se deposita en que nosotras no podemos... no es que yo no pueda, es que el sistema no está preparado”. El cuestionamiento a la propuesta de eliminación de las escuelas especiales es otro punto central. Alicia, Viviana y Marcela coinciden en que muchos niños se beneficiarían de propuestas específicas, y que la escuela común, tal como está estructurada hoy, no siempre es el mejor espacio para la neuro divergencia.

También se destaca la falta de espacios institucionales para planificar colectivamente. La inexistencia de tiempos específicos para el trabajo en equipo atenta contra la posibilidad de construir propuestas inclusivas sostenidas.

Las condiciones materiales y edilicias son señaladas como obstáculos persistentes: falta de recursos, grupos superpoblados, ausencia de equipos técnicos, e imposibilidad de

contar con formación continua accesible. Marcela enfatiza que, incluso con experiencia y formación, las situaciones de aula la siguen desbordando.

Finalmente, todas las maestras del grupo coinciden en que para lograr una inclusión genuina se necesitan:

- Equipos interdisciplinarios estables (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos);
- Tiempo institucional para la planificación y la coordinación;
- Formación continua accesible y situada;
- Vínculos fluidos con las familias;
- Disminución de la cantidad de estudiantes por grupo.

Capítulo 6. Discusión de los resultados

En este capítulo se realiza la discusión de los resultados organizados en las cuatro dimensiones de análisis propuestas en el capítulo anterior. Cabe destacar que en el proceso de análisis de la información las categorías inicialmente propuestas fueron cambiando y se agregaron nuevas categorías en el entendido de que al inicio no se reflejaban al detalle todas las líneas discursivas encontradas.

6.1 Subjetividad docente en la inclusión.

La subjetividad docente en los procesos de inclusión emerge como una dimensión clave para comprender la gran cantidad de entramados complejos que implica la enseñanza en contextos de diversidad. A partir del análisis de los relatos de las participantes en el grupo terapéutico, se torna evidente que la inclusión no puede pensarse exclusivamente

desde los recursos materiales o las adaptaciones pedagógicas, dado que estaríamos dejando afuera una dimensión particularmente importante.

Incluir implica sostener, y ese sostén requiere también un acompañamiento cercano a quienes están al frente del aula. En este sentido, resulta necesario pensar la inclusión como un proceso complejo atravesado por múltiples factores que intervienen a la vez. Si bien las concepciones tradicionales sobre el quehacer docente versan acerca de una práctica de transmisión de conocimientos centrada en la eficacia del aprendizaje de los estudiantes, actualmente son diversos los autores que hacen énfasis en la enseñanza como una práctica más integral, donde la subjetividad de los docentes juega un rol fundamental.

Desde la teoría de las funciones del grupo propuesta por Pichon-Rivière (1985), puede pensarse que el grupo de escucha funcionó como un acompañamiento incipiente, en el entendido de continente emocional, al posibilitar la expresión de sentimientos como la impotencia, la frustración, la inseguridad y el miedo al "no saber" o al "no poder".

Estos afectos, que muchas veces no encuentran lugar en los espacios escolares tradicionales, fueron alojados y resignificados colectivamente, lo que permitió a las docentes reconocerse en la vulnerabilidad sin temor al juicio, y recuperando su subjetividad. En esta línea, Kaës (1996) plantea que el grupo puede sostener una función fórica como protectora frente al dolor psíquico, operando como un espacio que posibilita la elaboración de situaciones emocionalmente complejas.

En este sentido, la expresión de malestar de Viviana, encuentra lugar en el grupo, y si bien ella "no sabía si contarlo", cuando lo hace recibe de las demás una identificación tal que da lugar a una escucha atenta, acompañada de palabras de aliento.

En este sentido, las intervenciones de las maestras dan cuenta de una experiencia profesional atravesada por una gran soledad. La reiterada expresión de no tener

herramientas, de sentirse desbordadas o de hacer "lo que se puede" revela un alto nivel de autoexigencia que, al no encontrar apoyo institucional, se traduce muchas veces en frustración.

Asimismo, el espacio grupal habilitó la circulación de emociones que no sólo estuvieron marcadas por el malestar. Sentimientos como la ternura, la esperanza, el alivio y la alegría también se hicieron presentes. La posibilidad de compartir experiencias similares y de reconocerse en otras, generó una narrativa colectiva en la que el deseo de acompañar y de mejorar la práctica se volvió motor de transformación.

Esto habilitó no sólo una mayor comprensión del niño autista, sino también una resignificación de los propios posicionamientos profesionales. Tal como plantea Minnicelli (2020), a través de las "ceremonias mínimas", se trata de devolverle a los vínculos su dimensión inesperada, creativa y transformadora. En este sentido, la mirada hacia los niños autistas cobró otro lugar, pensándolos ya no desde el déficit sino desde la oportunidad de crear algo nuevo.

El proceso grupal también facilitó una revisión crítica de las propias expectativas. La experiencia con niños autistas desafía la lógica escolar homogeneizante, basada en la idea de que todos deben aprender lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera, así como la posición docente en la que la maestra tiene una respuesta para todo y para todos.

Al mismo tiempo, pone en tensión el ideal normativo del desarrollo infantil, que Vygotsky (1995) cuestiona al proponer un modelo de desarrollo entendido como un proceso dialógico entre el sujeto y su entorno. En este marco, las docentes comenzaron a abandonar el "deber ser" por el "poder acompañar", reconociendo la singularidad de cada niño y ajustando sus expectativas desde un lugar más empático y humano.

Los relatos dejan entrever que, en muchos casos, las expectativas estaban notablemente reducidas, lo cual no se vivía sin conflicto. Por ejemplo, una maestra se emocionaba porque un niño había permanecido una hora en el aula, lo cual era leído como un gran logro. Este recorte de expectativas revela, por un lado, una forma adaptativa de valorar los procesos singulares, pero también refleja una dificultad más bien estructural: la escasa posibilidad de imaginar futuros posibles para estos niños dentro del sistema escolar. Si no se les otorgan a estos niños expectativas, proyecciones o imaginarios posibles, ¿cómo construirán una narrativa subjetiva de sí mismos? Y por otro lado: ¿La inclusión de estudiantes autistas sería diferente si las maestras desconocieran su diagnóstico y se los presentaran como niños neurotípicos?

Esta imposibilidad de imaginar futuros también se vincula con la experiencia docente. En este sentido, la experiencia compartida en el grupo permitió también resignificar las vivencias pasadas de inclusión, muchas de las cuales fueron atravesadas en soledad o sin herramientas. En esta línea, el grupo funcionó como un espacio de memoria profesional, donde esas experiencias previas se transformaron en saber pedagógico compartido.

Tal como afirma Minnicelli (2012), el trabajo grupal posibilita la emergencia de saberes invisibles, que lejos de estar ausentes, han sido silenciados por las lógicas institucionales. La importancia de esta posibilidad radica en que el autismo, desafía los marcos previsibles de la enseñanza y exige una entrega al no saber. Y ese no saber —como tantas veces fue enunciado por las maestras— es agotador si se transita en soledad. En cambio, cuando el no saber se vuelve compartido, cuando se construye un “nosotras” que duda, ensaya, se equivoca y se sostiene, el camino se vuelve más transitable.

Finalmente, esta dimensión pone en evidencia que la emocionalidad docente no es un componente periférico, sino constitutivo de la práctica educativa en contextos de

inclusión. Reconocerla, alojarla y elaborarla colectivamente no sólo transforma el vínculo con los estudiantes autistas, sino también el modo en que las docentes se posicionan frente a su rol, a la institución y a los desafíos de la inclusión. En contextos marcados por la incertidumbre, la soledad y la alta demanda, espacios como el grupo de escucha se constituyen en herramientas fundamentales para el sostenimiento subjetivo de quienes, día a día, intentan sostener la inclusión en las aulas.

6.2 Práctica pedagógica e intervención.

Esta dimensión aborda las formas en que las docentes construyen estrategias pedagógicas para acompañar a estudiantes autistas en el aula, así como las transformaciones que dicha práctica va generando en sus modos de enseñar, vincularse y posicionarse profesionalmente. A lo largo de los encuentros del grupo de escucha, se hizo evidente que las estrategias de enseñanza no pueden ser entendidas como fórmulas fijas ni como intervenciones estandarizadas, así como las proponen diversas guías y materiales de apoyo para docentes.

Algunas de estas, afirman que existen distintos pasos a seguir a través de los cuales se lograría un aula inclusiva, intermediada por diferentes estrategias que son minuciosamente descritas en estos documentos. Por el contrario, las docentes dejan claro en el grupo de escucha que el quehacer para un aula inclusiva se va tejiendo en la experiencia cotidiana, en el vínculo con cada niño, en el intercambio con otras colegas y en el deseo genuino de acompañar procesos singulares.

Las docentes piensan cómo enseñar, pero también cómo sostener, cómo escuchar, cómo resistir ante un sistema que solo les exige, y cómo humanizar la inclusión en

contextos escolares que muchas veces son adversos. En este sentido, las estrategias que emergen no solo son técnicas, sino también éticas, políticas y afectivas. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1997), la praxis pedagógica se define como el entrecruzamiento entre la reflexión y la acción, y esto es precisamente lo que se evidencia en sus relatos: prácticas que se reconfiguran a partir del ensayo, del error, del diálogo y del afecto. No se trata de aplicar recetas, sino de construir respuestas situadas, comprometidas con la singularidad de cada niño, y atentas a los márgenes de posibilidad reales en cada contexto.

Estas estrategias no tienen entonces como objetivo único la transmisión efectiva de conocimientos, sino el reconocimiento del otro en su diferencia, su complejidad y su derecho a ser acompañado con dignidad. Las docentes, al describir sus modos de intervenir, ponen en juego una ética del cuidado que interpela el deber ser docente, abriendo paso a formas más humanas y sensibles de habitar el rol educativo.

Por otro lado, uno de los aspectos más significativos que emergen en esta dimensión tiene que ver con las transformaciones en la práctica docente, entendidas no solo como cambios técnicos, sino como modificaciones profundas en la forma de estar en el aula y en relación con los otros. A lo largo del proceso, las maestras comenzaron a reconocer la importancia de generar redes de apoyo, habilitar el diálogo entre pares y asumir que la enseñanza, especialmente en contextos de inclusión, no puede ser un acto solitario.

El testimonio de Viviana: “ahora hablo más con las otras maestras, antes no lo hacía... me doy cuenta que necesito ese intercambio”, da cuenta de un pasaje desde la lógica individual hacia una comprensión más colectiva del quehacer docente. Este movimiento es central si se entiende, como plantea Frigerio (2002), que la escuela debe habilitar tramas institucionales donde el saber no circule únicamente en clave individual, sino como una construcción común. La autora afirma que la escuela no es sólo el lugar

donde se enseña, sino donde se tramitan dolores, se comparten incertidumbres, se producen esperanzas.

Así, las transformaciones que se registran no son solo personales, sino también institucionales y vinculares: se modifica la forma de mirar a los niños, pero también la forma de mirarse entre colegas. El grupo de escucha operó aquí como un dispositivo potenciador de estos cambios, al habilitar la palabra, el pensamiento colectivo y la elaboración conjunta de sentidos. Se observa una progresiva apertura a nuevas formas de comprender el desarrollo, la comunicación, los tiempos de aprendizaje y el rol del docente, desde una perspectiva menos normativizante y más respetuosa de la diversidad.

A su vez, las transformaciones se sostienen en un marco de compromiso ético y político con la inclusión educativa. Las maestras que participaron del proceso no solo repensaron sus estrategias de intervención, sino que resignificaron su lugar como adultas responsables de generar condiciones para que todos los niños y niñas tengan derecho a habitar la escuela. En este punto, cobra sentido la noción de transformación como un movimiento que no solo modifica prácticas, sino que también transforma subjetividades, vínculos y modos de habitar la institución.

Finalmente, esta dimensión permite afirmar que las prácticas pedagógicas inclusivas no se construyen en soledad, ni desde la técnica exclusivamente, sino en el entramado entre el hacer, el sentir, el pensar y el compartir. Las docentes, al dejarse interpelar por los desafíos del aula y por las voces de sus colegas, transforman su práctica, pero también transforman la escuela: la hacen un espacio más hospitalario, más humano, dispuesto a reconocer que educar es, ante todo, un acto colectivo.

6.3 Vínculos institucionales y contextuales

Los relatos de las docentes permiten identificar que los procesos de inclusión educativa se encuentran atravesados por un entramado complejo de vínculos institucionales y contextuales. La inclusión no se juega únicamente en el aula, sino que implica una red más amplia de relaciones entre la escuela, las familias, los equipos técnicos y el sistema educativo en general.

En relación con el vínculo institucional, las maestras expresan una sensación persistente de soledad profesional. La falta de apoyo por parte de sus superiores, así como la escasa formación específica, son vividas como una carga que recae enteramente sobre ellas. Tal como señala Duschatzky (2007), la escuela contemporánea muchas veces actúa como una frontera: incluye, pero a medias; exige, pero no respalda; demanda cuidado, pero sin brindar cuidado a quienes cuidan. De este modo, lo que aparece como un “fracaso personal” del docente se revela, en realidad, como un desamparo estructural.

Desde una perspectiva similar, Graciela Frigerio (2002) advierte que cuando no hay otro que escuche, que pregunte o que habilite la palabra, lo que queda es el cuerpo del docente intentando sostener lo que institucionalmente no se sostiene. Así, el trabajo docente en contextos de inclusión se convierte en una tarea emocionalmente exigente que demanda redes de contención, escucha y acompañamiento, que no siempre están presentes.

Por otro lado, también se pone en evidencia que la inclusión no se limita al niño autista, ni a las intervenciones o estrategias que con este puedan llevarse a cabo; sino que implica una apertura hacia su contexto familiar. Como plantea Abramovich (2006), todo niño llega a la escuela con su historia, y en esa historia hay otros adultos significativos que también necesitan ser incluidos.

Ante esto, me pregunto: ¿Cómo se puede incluir a esos adultos si la inclusión de las infancias está aún en vías de lograrse? Creo que es de vital importancia que se incluya a

estos adultos referentes pero dadas las condiciones actuales que relatan las docentes, esto parece una tarea cercana al imposible. ¿Cómo algo tan esencial como lo es una reunión con determinadas familias puede lograrse recién en el segundo semestre del año escolar, en el mejor de los casos?

Las maestras participantes destacan que el vínculo con las familias debe pensarse como una alianza posible, aunque no esté libre de tensiones. Algunas relatan haber transitado situaciones conflictivas o de desencuentro con referentes familiares, que lograron transformarse en vínculos más saludables gracias al sostenimiento empático y al diálogo respetuoso. No obstante, señalan también que el sistema escolar muchas veces no brinda las condiciones ni los tiempos necesarios para construir esos lazos. Si de construir vínculos hablamos, el tiempo y la disposición son dos cuestiones esenciales, ausentes en el actual sistema.

En cuanto a los asistentes personales o acompañantes terapéuticos, las docentes identifican su figura como clave para viabilizar la inclusión. Sin embargo, relatan múltiples dificultades para acceder a estos apoyos, tanto por la demora de los procesos burocráticos como por la falta de continuidad en el acompañamiento. Cuando estos recursos no están disponibles o no funcionan adecuadamente, la inclusión se vuelve una carga que recae enteramente sobre el equipo docente.

Nuevamente aparece el factor tiempo como central en las diferentes dimensiones que atraviesan a la inclusión educativa. Pero el tópico del asistente personal va un poco más allá de esto. En principio, los pocos requisitos actualmente existentes para trabajar en ese rol, sumado a una formación básica centrada en el adulto mayor, resultan en asistentes personales que en general ejercen desde el desconocimiento.

Aunque como destacan las maestras, muchos de ellos tienen muy buena disposición, la falta de saberes específicos para el trabajo con niños autistas y sobre el rol

en sí mismo, genera desencuentros, además de transformarse en un trabajo extra para las docentes. Aquí es donde aparece que aquello que pretende ser un vehículo para mejorar la inclusión, no solo frecuentemente no logra su objetivo, sino que puede convertirse en un obstáculo. Si hablamos del Sistema de Cuidados y su programa de Asistentes Personales, se vuelve inevitable entonces hablar de la necesidad de personas formadas, que lleven adelante el rol con vocación, que lleguen a la escuela preparadas para la tarea.

Además de los asistentes, muchos niños autistas asisten a una o más terapias semanales, ante lo cual el intercambio con los profesionales que conocen al niño aparece como una tarea imprescindible. Si bien esto también nos pone frente a la dificultad del tiempo, algunas maestras relatan haber logrado construir vínculos de trabajo colaborativo con ciertos técnicos, especialmente cuando hay una disposición al diálogo y una mirada compartida sobre las necesidades del niño. En el entendido de que la comprensión del mundo del niño autista suele resultar algo complejo, pareciera que cuanto mayor es el intercambio, más fácil se vuelve la interpretación y más respuestas se encuentran en un aspecto en el que la duda pareciera sobrevolarlo todo.

En síntesis, esta dimensión evidencia que la inclusión educativa requiere del compromiso articulado entre múltiples actores. Las instituciones, las familias y los sistemas de apoyo no pueden pensarse como elementos periféricos, sino como condiciones necesarias para que la práctica docente no se convierta en un esfuerzo solitario. Garantizar las condiciones para que fortalecer estos vínculos sea algo posible, es parte del desafío ético y político que implica construir una escuela verdaderamente inclusiva.

6.4 Dispositivo grupal y trabajo colectivo

La experiencia del grupo de escucha se constituyó como un espacio profundamente subjetivante para las participantes. Desde esta perspectiva, el grupo no solo se limita a ser un espacio de catarsis, sino que adquiere una función reparadora, contenedora y transformadora de la práctica.

La posibilidad de poner en palabras el malestar, el miedo, la frustración o la soledad, y de encontrar eco en las colegas, habilitó una elaboración subjetiva que no hubiera sido posible en el aislamiento. Kaës (1996) propone pensar al grupo como una instancia de reparación simbólica, donde cada sujeto puede ser sostenido por el colectivo, y al mismo tiempo sostener a otros.

Esta dialéctica se volvió evidente cuando, en ausencia de una participante, las otras traían su voz al encuentro, citaban sus palabras, retomaban sus preocupaciones. Esta presencia simbólica indica una apropiación colectiva del discurso, un entramado afectivo que trasciende la individualidad.

En cuanto al proceso grupal, se observa una clara transformación emocional a lo largo de los encuentros. Si bien en los primeros encuentros predominan expresiones de angustia, impotencia y desconcierto, progresivamente comenzaron a emerger sentimientos de alivio, esperanza, ternura y deseo de transformación. Esta evolución da cuenta de un proceso subjetivo que no solo alivia, sino que resignifica. Podríamos pensar que a partir de la escucha atenta, del intercambio con las demás, del sentirse validadas y sostenidas, los primeros afectos dan lugar a los segundos, ya no desde la catarsis y el desborde sino desde un pensar la práctica de forma compleja.

A nivel de la dinámica grupal, fue posible identificar funciones diferenciadas entre las integrantes, tal como plantea Kaës (2008) al hablar de las funciones fóricas. Viviana, por ejemplo, encarnó la función de porta-síntoma, expresando con crudeza la angustia compartida por todas, particularmente en torno al sentirse desbordada, incapaz o sola. Su

sinceramiento emocional, lejos de debilitar al grupo, habilitó a las demás a poner en palabras experiencias similares y sentires asociados más que nada al inicio de la práctica.

Pareciera que a medida que pasa el tiempo, los sentires se van silenciando, aunque no desaparecen. Noelia, por su parte, y a través de su experiencia laboral particular logró ensayar estrategias pedagógicas innovadoras, que luego compartía con el grupo generando intercambio, inspiración y nuevas posibilidades para las demás.

La asistencia, la ayuda mutua y la participación de todas las participantes, dan cuenta de haber generado una cohesión grupal en los términos en que la plantean Rodríguez-Zafra & García Galeán (2022). De este modo, se destaca particularmente el compromiso de las participantes con el grupo, entendiendo que funcionaba en su tiempo de descanso, contemplando también la distancia que algunas recorrían para llegar, y la cantidad de encuentros que se realizaron. Esta cohesión grupal facilitó que el grupo se desarrollara de forma íntegra, unida y sostenida.

Otro elemento a destacar fue el carácter dialógico de las intervenciones. Las maestras no solo compartían sus propias vivencias, sino que retomaban las de las otras, se reconocían en sus relatos, se daban permiso para pensar juntas. Esta circularidad del discurso es lo que convierte al grupo en un verdadero dispositivo de pensamiento colectivo.

En este sentido, el grupo cohesionado funcionó como un lugar seguro, en el que las maestras se expresaron con claridad y franqueza. Si analizamos por ejemplo la posición de Alicia, quien al inicio del grupo se mostraba insegura y dudaba al hablar; pero que conforme fueron sucediendo los encuentros se afianzó en su lugar e intervenía de forma completamente espontánea; podríamos pensar en que la cohesión grupal que se fue generando, la llevó a sentir que el grupo era un lugar seguro, en el que no iba a ser dañada (Rodríguez-Zafra & García Galeán, 2022, p. 75).

Por otro lado, es válido destacar las expresiones de las participantes luego de finalizado el grupo, dado que las mismas dan cuenta de que el grupo fue un espacio distinto, donde no se sintieron juzgadas y pudieron hablar sin presiones y sin máscaras.

En suma, el grupo de escucha no funcionó simplemente como un recurso metodológico, sino que se consolidó como un dispositivo con profundo impacto subjetivo, pedagógico y político. En el plano subjetivo, permitió a las docentes elaborar sus emociones y resignificar vivencias marcadas por la soledad y el malestar. En el plano pedagógico, abrió la posibilidad de revisar y transformar las propias prácticas desde el intercambio y la reflexión conjunta. Y en el plano político, cuestionó el ideal de una docencia solitaria y autosuficiente, promoviendo en su lugar una forma de estar en la tarea que se sostiene en lo colectivo, en la palabra compartida y en el compromiso ético con una educación verdaderamente inclusiva.

Capítulo 7. Conclusiones

A través de esta investigación me propuse indagar los efectos de un espacio grupal de acompañamiento, sostén y escucha para maestras de estudiantes autistas, en relación con sus vivencias sobre la inclusión educativa. A partir de este cuestionamiento inicial, el proceso se fue transformando en un recorrido sensible, cercano y colectivo, que permitió no solo la producción de conocimiento, sino también la elaboración subjetiva de experiencias a menudo silenciadas.

Desde un enfoque cualitativo, la metodología utilizada buscó sostener un posicionamiento que entiende a las participantes como portadoras de saberes y experiencias significativas, además de como piezas clave en el proceso de inclusión. En cuanto a la metodología, se diseñó un espacio grupal que combinó la observación participante y las entrevistas semiestructuradas individuales al inicio y al final del proceso.

Si bien este trabajo no tuvo como objetivo la generalización, es importante reconocer algunas limitaciones del mismo en ese sentido. En primer lugar, el proceso constó de diez encuentros grupales, lo que aunque permitió acceder a un gran contenido de información, también acotó la posibilidad de profundizar en ciertos temas que comenzaron a emerger hacia el final del proceso.

Por otra parte, participaron cuatro maestras, todas provenientes de escuelas públicas de Montevideo, lo que deja por fuera otras realidades posibles, como las de docentes del interior del país o del ámbito privado; así como el entramado grupal posible en caso de que se trabajara con un número mayor de participantes. A su vez, cada relato trabajado se inscribe en la experiencia singular y personal, por lo que las reflexiones que aquí se presentan no buscan ser representativas del colectivo docente en general, sino que dan cuenta de vivencias situadas, desde las que fue posible construir sentidos en torno a la inclusión educativa.

A lo largo del análisis, se organizaron los resultados en cuatro dimensiones que permitieron sistematizar y profundizar en los sentidos que emergen del trabajo grupal: la subjetividad docente en la inclusión, la práctica pedagógica e intervención, los vínculos institucionales y contextuales, y el grupo de escucha como experiencia subjetivante y como espacio de reflexión.

En la primera de estas dimensiones, se puso de manifiesto que la inclusión no puede pensarse sin considerar la emocionalidad de las maestras. Sus sentires y las vivencias asociadas son parte esencial del proceso, ya que son ellos quienes determinan el futuro del proceso inclusivo.

Sentimientos como la impotencia, el miedo, la inseguridad o la frustración aparecen como componentes centrales del trabajo docente en contextos de inclusión, y a pesar de la gran complejidad que llevan asociados, suelen transitarse en soledad. En este sentido, el

grupo funcionó como un espacio donde se legitimaron estas emociones, permitiendo que la expresión de vulnerabilidad no fuera interpretada como un signo de debilidad, sino como una dimensión inherente al ejercicio docente y que al contrario, las humaniza en tanto las aleja de un ideal de identidad docente que provoca lo contrario.

La posibilidad de hablar sobre lo que les duele o las enoja, de poner en palabras lo que las angustia, y de asumir un desconocimiento respecto a un tema en particular, constituyó un acto de resistencia frente a la lógica de la omnipotencia que muchas veces se impone desde las instituciones educativas.

Asimismo, se observó que estas emociones no permanecieron estáticas a lo largo del proceso sino que mientras el mismo iba sucediendo, luego de una etapa de catarsis inicial empezaron a surgir otras cuestiones muy positivas e interesantes. En este sentido, el espacio grupal habilitó transformaciones que permitieron resignificar los vínculos con los niños autistas, así como el posicionamiento subjetivo de las docentes frente a su rol. Sentimientos como la ternura, la esperanza o el alivio comenzaron a emerger en los relatos hacia el final del proceso, dando lugar a una nueva mirada.

En la segunda dimensión, se puso en evidencia que las estrategias docentes no pueden pensarse como recetas preestablecidas o como respuestas universales, como se intenta transmitir desde el sistema educativo a través de guías o manuales. Por el contrario, las estrategias frente a los procesos de inclusión educativa son construcciones singulares, que dan cuenta de un proceso de conocimiento del estudiante muchas veces a través del ensayo y error, de la experiencia compartida y de los intentos repetidos.

Al respecto de las estrategias, el grupo fue generando una motivación en las maestras que se mostraron con una gran disposición a la búsqueda, a la prueba, al compromiso con cada niño desde su singularidad. En este sentido, el grupo habilitó no solo

la reflexión, la crítica y la autocrítica sobre lo que se hace, sino también sobre lo que se podría hacer, desde un lugar esperanzador.

En cuanto a la forma de pensar el quehacer docente, se destacan ciertas transformaciones que se consideran importantes. En este sentido, las participantes comenzaron a concebir su práctica ya no como un ejercicio individual, sino como una tarea colectiva, que necesita y se nutre del intercambio con otras, de la red, del acompañamiento mutuo.

En este sentido, el grupo funcionó también como un modelo alternativo de trabajo institucional, donde el saber circula de forma horizontal, en el intercambio continuo de experiencias cotidianas, de aprendizajes, de saberes.

En la tercera dimensión, centrada en los vínculos institucionales y contextuales, se pudo apreciar como el vínculo de las propias maestras con la escuela es esencial en el proceso de inclusión. En este sentido, la escuela puede comprender, acompañar y sostener, o puede por el contrario, mostrarse distante y lejana, exigiendo desde un lugar absolutamente práctico.

Al respecto, los relatos de las maestras pusieron en evidencia una sentida ausencia de las instituciones y del sistema educativo en general sobre los procesos inclusivos. Las maestras describieron situaciones de desamparo, de falta de recursos, de exigencias que no se acompañan con apoyo real, e incluso de situaciones en las que se ven expuestas ante las familias.

Se evidenció que esta ausencia institucional produce un gran desgaste, acompañado de la sensación de estar solas frente a los diferentes desafíos que se presentan, además de una desesperanza asociada a que esa es la realidad que les toca, que lo han pasado todas, y que con los años de práctica deja de asombrar.

Al mismo tiempo y en otra línea de vínculos asociados a la inclusión educativa, se identificaron múltiples tensiones en el vínculo con las familias de los estudiantes autistas y con las asistentes personales. En muchos casos, las docentes expresaron que sienten que deben asumir también el rol de contención familiar, ante padres que se encuentran transitando diagnósticos recientes, sin herramientas ni orientación.

Además, otras familias depositan en ellas diferentes expectativas, transmitiendo exigencias que muchas veces parten más del deseo personal que del conocimiento real del niño. No obstante, en los casos en los que se logra tener el tiempo y los espacios para arribar a un trabajo en conjunto con la familia, escuchándolos empáticamente y respaldando los saberes de ambas partes, esto se ve reflejado en el proceso de inclusión del niño en tanto es comprendido de forma integral.

Con respecto a las asistentes personales, el vínculo es ambivalente: si bien reconocen el valor de su presencia, no dejan de sentir que muchas veces las dificultades en la coordinación y los desajustes en sus propias expectativas sobre la intervención de las asistentes, juega un papel fundamental en el proceso. Al respecto, han manifestado sentir que las asistentes personales les representan un trabajo más, en lugar de una ayuda o solución, por lo que el sistema de cuidados encuentra allí una debilidad.

La última dimensión trabajada —el grupo de escucha como experiencia subjetivante y como espacio de reflexión— permitió visibilizar la fuerza de los dispositivos grupales en la producción de sentidos compartidos. En este sentido, el grupo operó como un continente emocional, generando reflexiones y transformaciones sobre la práctica.

En este sentido, las docentes pudieron pensarse desde otro lugar, poniendo en común lo que suele quedar en solitario y resignificar sus trayectorias. El proceso grupal no solo las alivió, sino que también las empoderó. Permitió transitar del “no sé qué hacer” al “lo estamos pensando juntas”, aunque no siempre existieran respuestas.

A modo de cierre, puede afirmarse que esta investigación permitió identificar que la inclusión educativa de niños autistas no depende únicamente de adaptaciones curriculares o decisiones técnicas. Implica también el sostenimiento de las subjetividades docentes, la construcción de redes, la habilitación de espacios de reflexión y la apertura a nuevas formas de pensar las escuelas. Incluir a los autistas no es simplemente permitirles el ingreso al aula, sino construir condiciones reales para que esos niños puedan habitar la escuela y transformarla.

Esta investigación refuerza la necesidad de pensar la inclusión como un proceso colectivo. Y, al mismo tiempo, subraya la urgencia de acompañar a quienes acompañan, de sostener a quienes sostienen, generando espacios donde lo profesional y lo subjetivo puedan coexistir sin fragmentación. Donde no sea algo terrible el no saber, el no poder. La voz de las maestras, nos recuerda que otra escuela es posible: una escuela donde el encuentro, la escucha y la diferencia no sean una carga ni un problema, sino una oportunidad para imaginar y construir otras formas de ser, estar, enseñar y aprender.

Sería importante resaltar también la necesidad de equipos interdisciplinarios que acompañen al colectivo docente, a los estudiantes, y a sus familias, no solamente en las situaciones de urgencia sino en el día a día, dándole al proceso de inclusión un trabajo en equipo de mayor calidad. En este sentido, la formación de las maestras en las diferentes presentaciones neurológicas posibles de sus estudiantes se hace imprescindible, dado que aquella escuela -si es que alguna vez existió- donde todos aprendían de la misma manera y al mismo tiempo, no parece seguir siendo posible.

En este sentido, se hace necesario también cambiar la mirada sobre el autismo dejando de verlo como algo desconocido, raro, poco común, con lo que no se sabe qué hacer. El autismo -y los autistas- somos parte de todos los niveles educativos y de todos los ámbitos, y reivindicamos nuestro derecho a una educación de calidad, que nos contemple

verdaderamente. Pero sobre todo, que haga el esfuerzo por conocernos, por entendernos, por escucharnos. Una educación que ya no ponga el foco en nuestros déficits tratando de asimilarnos a “todos los demás” como si eso fuera un lugar al que tenemos que llegar. Sino una educación que enfatice en nuestras posibilidades, que imagine para nosotros un futuro exitoso en aquello que nos apasiona y que desde ese lugar nos potencie.

7.1 Perspectivas futuras

Esta investigación pretende dar cuenta sobre los efectos de los grupos de reflexión para docentes en cuanto a la inclusión educativa de estudiantes autistas, aunque estas experiencias no son representativas. Por ende, como recomendación emergente del trabajo es pertinente continuar investigando en esta temática, con el fin de profundizar acerca de los procesos de inclusión y producir mayor conocimiento valioso para la comunidad educativa.

Continuando con las recomendaciones, considero necesario crear políticas educativas que piensen verdaderamente en las necesidades de los estudiantes neuro divergentes, pensando la escuela como un espacio diverso y garantizando así el cumplimiento de una verdadera inclusión educativa.

Considero que esta experiencia podría ser tomada como un antecedente para la creación de una política pública orientada a incidir en la mejora de la inclusión educativa de nuestro país. En este sentido, quizás sería posible pensar en que existan como parte del

calendario lectivo docente, reuniones periódicas grupales a nivel de cada escuela, sostenidas por equipos multidisciplinarios, en las que se pueda trabajar en los casos que así lo requieran, de forma anual. Así como sucede en los días planificados de asamblea técnico docente, y así como también sucede en los días de planificación de los centros de atención a la infancia y la familia, estos días los centros podrían no recibir estudiantes y así dedicar la jornada a este trabajo grupal. En cuanto a la frecuencia de estas reuniones, se podrían instalar en un inicio de forma mensual, analizando el impacto que pueden llegar a tener en la comunidad educativa en su conjunto.

Por supuesto que todo esto no será posible sin destinar un presupuesto mayor a la educación pública, que permita la contratación de más profesionales, mejorando también las condiciones de trabajo y aumentando la cantidad de recursos disponibles.

Por otro lado, este trabajo como otros, demuestra la necesidad de aumentar la cantidad de técnicos especializados presentes en las escuelas, que trabajen en conjunto con las maestras, los asistentes personales, y las familias. Como recomendación a los docentes y a la comunidad educativa en su conjunto, la aceptación del no saber como habilidad que contribuye al buen desarrollo de la práctica docente y al autocuidado.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. Ponencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana.
<http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 873248.
- Abramovich, A. (2006). *Infancias y adolescencias: Sujetos de derecho*. Espacio Editorial.
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233–243.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Bermúdez, M. M., & Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e2107.
<https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Bernard, M., & Colbs. (1995). *Desarrollos sobre grupalidad: Una perspectiva psicoanalítica*. Lugar Editorial.
- Bion, W. R. (1976). *Experiencias en grupos*. Editorial Paidós.
- Contreras Bonilla, L. Y. (2024). Visión del docente ante la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista. *Visión Educativa*, 5(2), 41–48.
<https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/view/841>
- Costa Ferrari, M. (2022). *Concepciones y estrategias de los docentes de educación física de Montevideo ante la presencia de niños con trastorno del espectro autista (TEA) en la*

escuela [Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Psicología].

Dalamitrou, V. (2024). *Actitudes de los maestros hacia la inclusión de estudiantes autistas y factores que las configuran* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba, España].
<https://helvia.uco.es/handle/10396/28763>

Davila, M. (2019). *Experiencias de inclusiones educativas de niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en una escuela común* [Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Psicología].

Díaz, M., & Martínez-Besteiro, E. (2019). Análisis de los niveles de estrés en un grupo de maestros con alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(II), 139–154.

Duschatzky, S. (2007). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre lo institucional y sus pasajes*. Paidós.

Esparza Reyes, R., Rangel Ledezma, Y. S., & González Ortiz, A. M. (2023). Experiencias docentes en la atención a niños con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1746.
<https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1746>

EUROsociAL+. (2023). *Material de consulta sobre educación inclusiva: Apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*.
<https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2023/04/Libro-EuroSocial-Final.pdf>

Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Frigerio, G., Diker, G., & Pineau, P. (2002). *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos*. Ediciones Del Estante.

- García, A., & López, M. (2023). *Conocimiento y actitudes docentes como barrera de la inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA)* [Tesis de maestría, Universidad a Distancia de Madrid].
<https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/1870>
- García, J. (2024). *Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo*. Universidad de La Rioja, España.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/6019>
- Kaës, R. (1996). *El aparato psíquico grupal: Constancia y cambios en la vida de los grupos*. Amorrortu.
- Kaës, R. (2008). Linking, alliances, and shared space: Groups and the psychoanalyst. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 42(4), 167–171.
- Kaës, R., & Anzieu, D. (1979). *Crónica de un grupo*. Gedisa.
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo. En *Escritos I* (pp. 93–100). Siglo XXI Editores.
- Lopez, T. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 15(1), 1–20. https://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.pdf
- Medina, F., & Gutiérrez, L. N. (2023). *Concepciones de los docentes de nivel inicial acerca de la inclusión educativa de niños con diagnóstico TEA (trastorno del espectro autista)* [Tesis de grado, Universidad del Gran Rosario].
<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/731>
- Mendoza Rojas, F. R. (2024). *Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista, que cursan el primer grado de primaria en una*

- institución privada de Breña* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/e226abb1-f9c7-4246-ad0a-93072ad90e1e>
- Minnicelli, M. (2020). *Ceremonias mínimas: Ensayos sobre el trabajo clínico con niños, niñas y adolescentes*. Letra Viva.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- Paredes Floril, P. R., Méndez Maldonado, M. G., & Maldonado Méndez, G. J. (2023). Asociación de factores sociodemográficos y laborales con la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Páginas de Educación*, 16(2), 134–155. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3275>
- Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal*. Nueva Visión.
- Reaño, E. (2021, septiembre 18). No existe «terapia» para el autismo. Ernesto Reaño. <https://ernestoreano.pe/>
- Reaño, E. (2025, mayo 9). Autismo como condición (de vida). Ernesto Reaño. <https://ernestoreano.pe/>
- Rodríguez-Zafra, M., & García, L. (2022). La cohesión grupal: Factor terapéutico y requisito para la creación de un grupo de terapia. *Revista de psicoterapia*, 33(121), 71–84. <https://doi.org/10.33898/RDP.V33I121.1122>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO–Siglo XXI.
- Skliar, C. (2009). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. En M. Almeida & M.

Angelino (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 180–194).

https://xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/Skliar_Acerca-de-la-alteridad.pdf

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33–43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>

UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje*.

http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2006).

Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Uruguay (2009, enero 16). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Ley N° 18437

Uruguay (2017, marzo 27). Decreto n.º 72/017: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017>

Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Walker, N. (2014). Neurodiversity: Some basic terms and definitions. *Autistic UK*.

<https://autisticuk.org/neurodiversity-some-basic-terms-and-definitions/>

Anexos

1. Hoja de Información

Título de la investigación: Evaluación de un dispositivo de orientación, escucha, y seguimiento de prácticas para docentes de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en su inclusión educativa.

Institución: Facultad de Psicología – Universidad de la República: Tristán Narvaja 1674

Centro/grupo de investigación: Instituto de Psicología de la Salud

La presente investigación tiene como objetivo comprender y analizar los efectos de un espacio de escucha, sostén y acompañamiento grupal dirigido a docentes de niños con TEA. Para ello nuestra investigación indagará en las emociones que se ponen en juego en los docentes, las principales dificultades a las que se enfrentan, y qué apoyos consideran necesarios para mejorar las prácticas inclusivas.

Si acepta participar en la investigación, será entrevistado/a en dos oportunidades: al inicio del ciclo de encuentros y al finalizar el mismo, acerca de sus percepciones, sentimientos y actitudes frente a sus alumnos con TEA. Además, participará del espacio de escucha e intercambio que tendrá una duración de tres meses en frecuencia semanal y con una hora de duración. En caso de que estos encuentros generen algún tipo de incomodidad afectiva por la naturaleza de las temáticas, podrá optar por participar de un espacio de consulta y apoyo si así lo requiere. El registro de las entrevistas será mediante grabadora, mientras que los espacios de escucha e intercambio, serán registrados mediante cuaderno de campo.

Toda la información será tratada en forma confidencial y anónima. Solo el equipo de investigación tendrá acceso a la información que sea recogida, y en ningún caso se

divulgará información que permita la identificación de los/las participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes.

Quienes participen de la investigación podrían verse beneficiados del espacio pudiendo sentirse contenidos y escuchados, así como nutrirse del intercambio grupal pudiendo llevarse estrategias y herramientas para utilizar en sus aulas. Además, su ayuda será de gran utilidad para la comprensión de la inclusión educativa de niños y niñas con TEA.

La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que puede abandonar la misma cuando lo desee, sin necesidad de dar explicación alguna.

Si existiese algún tipo de dudas sobre la investigación, puede consultar directamente al/a la investigador/a responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al mail que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Investigadora: Cynthia Cuadro

Firma

Fecha

2. Consentimiento Informado

Como representante del colectivo docente, doy permiso a la utilización de las entrevistas realizadas, así como del material registrado en los talleres grupales, en la investigación “Evaluación de un dispositivo de orientación, escucha, y seguimiento de prácticas para docentes de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en su inclusión educativa”. En la misma, la investigadora indagará acerca de los efectos de un espacio grupal de escucha, orientación y seguimiento en formato de talleres grupales con frecuencia semanal y duración de una hora, y realizará entrevistas a los participantes del proceso al inicio del ciclo de talleres y al final del mismo.

Declaro que:

He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.

He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y libre, y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.

Entiendo que no obtendré beneficios directos.

Se ha informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán los datos personales recabados.

Entiendo que al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y
localidad _____:

Firma del/de la participante:

Aclaración de firma:

Firma del/de la investigador/a:

Aclaración de firma:

3. Pauta de entrevista inicial

1. ¿Cuál es tu nombre completo? ¿Cuántos años tenés?
2. ¿Sos docente de una escuela pública o privada?
3. ¿Hace cuánto que trabajas como docente?
4. ¿Cuántos niños autistas has tenido en tus aulas?
5. ¿Cuál es tu conocimiento acerca del autismo?
6. ¿Cuál es la mayor dificultad a la que te enfrentas en relación con estos estudiantes?
7. ¿Qué apoyos son necesarios a tu entender para mejorar la inclusión de estos niños y niñas en las escuelas comunes?
8. ¿Qué sentimientos te surgen en relación a estos niños?

4. Pauta de entrevista de cierre

1. ¿De cuántos encuentros participaste?
2. ¿Cuál es tu valoración acerca de los encuentros?
3. ¿En qué aspectos relacionados a tus estudiantes autistas influyeron los encuentros?
4. ¿Qué sentimientos te surgen en relación a estos niños?
5. ¿Qué apoyos son necesarios a tu entender para mejorar la inclusión de estos niños y niñas en escuelas regulares?