

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

***Significaciones de los docentes acerca de la inclusión
escolar de niños diagnosticados con TEA en una
escuela pública de Nivel Primario de la Ciudad de
Santa Fe Capital.***

Autora: María Sol Almada

Dirección: Pablo Hadad

Tutora: María Agustina del Pozo

Paraná, 20 de Septiembre de 2024



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RIDA

Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAYCS

Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales

Trabajo Integrador Final
Licenciatura en Psicología

“Significaciones de los docentes acerca de la inclusión escolar
de niños diagnosticados con TEA en una escuela pública de
Nivel Primario de la Ciudad de Santa Fe Capital”



Autora: María Sol Almada



FHAYCS

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicología

Trabajo Integrador Final

“Significaciones de los docentes acerca de la inclusión escolar de niños diagnosticados con TEA en una escuela pública de Nivel Primario de la Ciudad de Santa Fe Capital”

Investigación de campo

Autora: Almada, María Sol

DNI: 40.617.496

Mail: msolalmada@gmail.com

Contacto: (0342) 155126776

Director: Lic. Pablo Hadad

Tutora: Lic. María Agustina del Pozo

Paraná, Entre Ríos - Mayo 2024

*La imagen de la portada es autoría del artista taiwanés HsiuYu Chang, la obra se titula “*Alice In Wonderland: Alice meets poker soldiers in the rose garden*” (2016), se traduce “*Alicia en el País de las Maravillas: Alicia se encuentra con soldados de póquer en el jardín de rosas*”.

Dedicatorias

Dedicado a Mariel, docente ejemplar, que siempre soñó con verme convertirme en Psicóloga.

Toda su enseñanza y su ternura también se reflejan acá.

Gracias, mamá. Te llevo siempre conmigo.

Agradecimientos

“Nadie aquí logró las cosas sin ayuda. Todos somos un collage de quienes nos han amado, quienes han creído en nuestros futuros, quienes nos mostraron empatía y amabilidad o nos dijeron la verdad, aun cuando no era fácil de escuchar. De quienes nos dijeron que podíamos lograrlo, aunque no había absolutamente ninguna prueba de que eso fuera verdad”

Swift, T. (2022, 18 de mayo). NYU Commencement Speech.

Gracias a mis abuelos, Tati y Nono, que me sostuvieron con un amor sincero e incondicional. Ustedes me enseñaron a volar y me acompañaron en el recorrido.

A mi familia, quienes ponen mis pies sobre la tierra y me acompañaron en todos y cada uno de mis exámenes. Gracias por alentarme en este proceso.

A Tomás, por su ternura y su paciencia.

A mis tías Chuli, Virginia y Marijó, por estar siempre y por elegirnos con el corazón.

A mis amigas, que supieron acompañar y transformarse con el paso del tiempo.

A Lacan gato, por siempre estar presente en las noches de estudio.

A Pablo y Agustina, por siempre transmitir de una manera amorosa y empática. Gracias por las enseñanzas y el tiempo brindado.

A las docentes entrevistadas, por su predisposición y confianza.

A todos ellos muchas gracias, por ser parte de este proceso de una u otra forma, brindándome su amor, apoyo y confianza.

Índice

Resumen	7
Capítulo I - Construcción del objeto	8
Presentación y justificación de la problemática	8
Formulación del problema	11
Objetivos de la investigación	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Supuestos o hipótesis	12
Antecedentes	13
Investigaciones en Argentina	14
Investigaciones en Latinoamérica	18
Capítulo II - Perspectiva teórica	22
SIGNIFICACIONES	23
ESCUELA	25
La Modernidad y la formación de ciudadanía.	25
Modernidad e infancia.	26
Escuela e igualdad	26
Vínculo Escuela-Familia	27
La escuela actual	28
INCLUSIÓN	29
¿Inclusión o integración?	30
Inclusión y exclusión: dos caras de la misma moneda	31
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	33
Salud y enfermedad a la luz de la teoría Psicoanalítica	33
Breve historia del TEA	33
Diagnóstico y tratamiento en Psiquiatría	34
El Trastorno del Espectro Autista en Psicoanálisis	35
Capítulo III- Encuadre metodológico	36
Diseño de investigación	36
Unidad de estudio	36
Unidad de análisis	37
Muestra	37
Procedimientos	38
1- Pasos preliminares.	38
2- Instrumentos de recolección de datos.	38
Diseño y Prueba Piloto del Instrumento	39
Resguardos éticos	39
Organización e implementación de las Entrevistas	40
Técnica de análisis de la información	42
Capítulo IV - Análisis e interpretación de datos	43
1. Escuela: particularidades institucionales y problemáticas del aula.	44
Particularidades institucionales	44
Escuela e igualdad	45

El alumno que se espera y el alumno que llega	47
Problemáticas en el aula	48
2. Conocimientos y supuestos sobre el Trastorno del espectro autista.	51
El Trastorno del Espectro Autista como condición	51
El TEA como déficit	52
El TEA como un problema	53
Otros conceptos en torno al TEA	54
Posición frente al diagnóstico	55
El origen biológico del TEA	55
3. Inclusión.	59
Algunas concepciones acerca de la inclusión.	59
El lugar del saber y la formación docente	62
Los recursos disponibles	65
Capítulo V - Conclusiones	66
Reflexiones Finales	72
Referencias bibliográficas	73
Bibliografía temática	73
Bibliografía del Estado del Arte	77
Bibliografía metodológica	78
Documentos oficiales y normativas	78
Anexos	79
Anexo 1	79
Guía de preguntas.	79
Anexo 2	80
Entrevista N° 1 - Docente N	80
Entrevista N° 2 - Docente MM	92
Entrevista N° 3 - Docente MR	103
Entrevista N° 4 - Docente A	114
Entrevista N° 5 - Docente P	124
Entrevista N° 6 - Docente L	139

Resumen

La presente investigación se titula “*Significaciones de los docentes acerca de la inclusión escolar de niños diagnosticados con TEA en una escuela pública de nivel primario de la ciudad de Santa Fe Capital*”. La pregunta de investigación que guió este estudio fue: ¿Cuáles son las significaciones de los docentes de Nivel Primario respecto a la inclusión de niños diagnosticados con TEA en una escuela pública de la ciudad de Santa Fe?. Se propuso como objetivo general conocer las significaciones que poseen los docentes acerca de la inclusión de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista. En relación a los objetivos específicos se pretendió: a) identificar y analizar las significaciones de los docentes acerca del TEA; b) analizar las concepciones, supuestos y/o prejuicios que poseen los docentes respecto del TEA.

Los supuestos de los que partió la investigación fueron: a) que habría cierto desconocimiento, falta de información y/o preparación por parte del docente en cuanto a cómo se debe abordar la inclusión de niños diagnosticados con TEA para que éstos desarrollen sus capacidades socio-emocionales y sus capacidades de aprendizaje; b) las significaciones de los docentes sobre qué es el TEA suelen ser imprecisas, y generalmente asociadas a factores y causas biológicas; c) las significaciones tienden a variar según factores sociales, económicos, epocales, entre otros; d) las significaciones de los docentes acerca de la inclusión de niños con TEA, ubican principalmente a esta como una forma de garantizar el derecho a la educación.

En lo que respecta a la metodología utilizada, se trata de un estudio de corte cualitativo. Se realizó un muestreo intencional, no probabilístico. Llevándose a cabo para la recolección de datos, entrevistas semi-dirigidas a seis docentes que trabajaron con niños con diagnóstico de TEA en el nivel primario de una escuela pública de la ciudad de Santa Fe Capital y utilizándose para el análisis de la información, el método de frases significativas. El trabajo de campo fue realizado en una escuela de la ciudad de Santa Fe Capital, constituyendo su Unidad de Análisis, docentes de dicha institución.

Entre los hallazgos obtenidos se destaca que las significaciones de los docentes acerca de la inclusión escolar de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista son diversas y se encuentran atravesadas por reflexiones en torno al contexto que rodea a la escuela y a las características institucionales. Los resultados revelaron que el conocimiento de los docentes acerca del TEA es confuso y limitado, generalmente asociado a un trastorno de base orgánica. Los docentes no se perciben preparados para trabajar con alumnos que se encuentran en procesos de inclusión y suelen confundir los conceptos de inclusión/integración; también vinculan la inclusión escolar no sólo en relación a los alumnos con diagnóstico de TEA, sino que lo consideran en un sentido más amplio.

Palabras claves: significaciones, inclusión, escuela, docentes, Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Capítulo I - Construcción del objeto

Presentación y justificación de la problemática

La inclusión de personas con discapacidad representa un desafío en diversos ámbitos de la vida, incluyendo el campo educativo, donde tanto los niños como sus familias se enfrentan a barreras que dificultan su acceso. En los últimos años ha emergido un cambio considerable en la forma en que se aborda la discapacidad, desplazándose de una mirada que la consideraba como parte de una enfermedad hacia una perspectiva de derechos; en este enfoque se reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y no como objetos de protección.

En este sentido, resulta esencial destacar la diferencia entre integración e inclusión, ya que esta última no se limita a realizar cambios superficiales en el entorno, sino que busca llevar a cabo transformaciones profundas que benefician a toda la población. Según la Guía temática sobre Accesibilidad e inclusión de Personas con Discapacidad elaborada por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) la inclusión se fundamenta en los conceptos de equidad, cooperación y solidaridad; no obstante es crucial poder comprender que la inclusión no implica proporcionar a todas las personas lo mismo, sino que se trata de ofrecer a cada sujeto lo que necesita para garantizar el pleno goce de los mismos derechos.

La inquietud sobre este tema surge a partir de una experiencia como Acompañante Terapéutica de un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista -TEA- en un aula común de una escuela primaria de gestión estatal, donde en el aula también se encontraba otro alumno con el mismo diagnóstico. Durante esta experiencia se entablaron diversos diálogos con los docentes y se oyeron relatos que ponían de manifiesto la desafiante y constante labor de trabajar en un aula con niños *“tan diferentes”*, que *“tienen problemas”* o con *“condiciones que les tocaron y que hay que aceptar”*. A raíz de esta experiencia surgieron nuevos interrogantes relacionados a la forma de significar el proceso de inclusión escolar por parte de los docentes de esta escuela.

Con este trabajo se pretende abrir interrogantes, diálogos y confrontaciones acerca de la inclusión escolar, entendiendo a la misma no solamente como el acceso de sujetos con discapacidades a las escuelas comunes, sino también concebirla como un proceso que apunta a minimizar las barreras que se presenta en el acceso al aprendizaje y al ejercicio de la participación.

En primer lugar se plantearon preguntas acerca de las herramientas y conocimientos con las que cuentan los docentes para llevar a cabo un proceso de inclusión. Posteriormente surgió el interrogante acerca de qué es lo que efectivamente comprenden como inclusión, tomando en consideración el contexto que rodea a esta escuela: es una institución donde las dimensiones materiales, económicas, familiares y/o vinculares se ven considerablemente afectadas.

Es de suma importancia recalcar que en nuestro país, la ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en 2006, establece en su artículo 11° los objetivos de la política educativa. Esta legislación tiene como propósito principal asegurar el acceso de todos los ciudadanos a una educación integral y de calidad, garantizando condiciones de igualdad y sin admitir discriminaciones de ningún tipo. Asimismo, busca proporcionar a las personas con discapacidades (ya sean temporales o permanentes) una propuesta pedagógica que les dé la posibilidad de desarrollar al máximo sus posibilidades, su inclusión y garantizar el pleno ejercicio de sus derechos.

Siguiendo este lineamiento, en el capítulo VIII de dicha ley se desarrollan las regulaciones de la Educación Especial. La misma se rige por el principio de inclusión educativa, y determina que las autoridades jurisdiccionales deben disponer medidas para, por ejemplo, ofrecer la posibilidad de contar con personal especializado que trabaje en equipo y de manera colabora con los docentes de la escuela común. El objetivo es garantizar una trayectoria educativa de calidad y que le permita al sujeto el acceso a diferentes saberes, además de asegurar la cobertura de servicios educativos especiales (como el transporte, recursos técnicos y materiales).

Lorena Retegui (2023), Doctora en Ciencias Sociales, publicó en la plataforma digital Redacción Mayo una nota acerca de la necesidad de realizar un cambio cultural en pos de pensar la educación inclusiva. Retegui explicaba que, hasta ese momento, 6 de cada 10 estudiantes con discapacidad en Argentina asisten a instituciones educativas comunes: es un número significativo en comparación a una década tras, pero a pesar de la transformación de la educación especial a una educación inclusiva, los niños y sus familias siguen teniendo que enfrentar barreras como el rechazo de la matrícula y la falta de profesionales de apoyo; también inconvenientes relacionados a la accesibilidad física, a las planificaciones y evaluaciones.

Por otra parte, el rechazo de la inscripción de un estudiante por motivos de discapacidad en una escuela se considerada actualmente como un acto de discriminación. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2023) elaboró un documento donde expresa su preocupación por el alto porcentaje de alumnos con discapacidad que asisten a escuelas de educación especial en nuestro país. En el documento recomendó poner fin a la educación especial segregada, instando a garantizar el acceso de todos los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes. Es de gran importancia destacar que la inclusión educativa no está dirigida a la educación especial sino a la educación en general, ya que se centra en la adecuación y la adaptación del entorno y no en las limitaciones de los alumnos.

De la misma forma se consideraron los datos específicos de la Provincia de Santa Fe dado que es la ubicación de la escuela en cuestión. Hasta el mes de junio de 2023 se habían registrado 15.904 alumnos con discapacidad en el Sistema Educativo Provincial. Dentro de ese grupo, 12.216 alumnos participaban de proyectos de apoyo a la inclusión y 3.688 de los alumnos estaban matriculados en Escuelas Especiales. Es importante señalar que estos números son provisorios, ya que la carga de datos

aún no se había completado a ese momento. No obstante, se destaca que la mayoría de los alumnos -un 76,81% del total- asisten a escuelas comunes, que es un porcentaje ligeramente más alentador que el promedio nacional (Goy, 2023).

La inclusión escolar es un desafío de la escuela actual en nuestro país, a la que se suma por un lado el paradigma médico-hegemónico que promueve el etiquetamiento y la patologización de las infancias; por otro lado un paradigma categorial que desemboca en la tendencia hacia la medicalización, desconociendo las influencias de entorno y tomando en cuenta sólo las causas biológicas y/o genéticas. Otra de las variables que intervienen son las coordenadas de la época, a la que Juan Vasen (2011) señala que “se inscribe saturando los cuerpos y demanda modos de ser que puedan ‘andar a mil’” (p. 33), por lo que debemos preguntarnos sobre las infancias actuales y quiénes son esos niños hoy, que presentan dificultades para sostener configuraciones estables que les permita apropiarse creativamente de los signos que los rodean.

Al inicio del proceso de investigación aparecieron diversas preguntas que contribuyeron a delinear el interés por la investigación y a construir y delimitar el objeto de estudio. Algunas de estas preguntas fueron: ¿qué significa incluir para un docente?; ¿en qué medida es factible llevar a la práctica el concepto de inclusión? ¿Qué emociones se ponen en juego en los docentes de alumnos con TEA? ¿Perciben los beneficios en la inclusión de niños con TEA en la educación regular? ¿Qué factores inciden en dicha inclusión? ¿Qué barreras se presentan en el discurso de los maestros en la inclusión y escolarización del niño?.

Ningún niño es igual a otro, así como tampoco todos presentan las características habituales que encontramos en diferentes bibliografías sobre el TEA. Es un espectro que se manifiesta de las maneras más variadas; en rasgos generales son niños que presentan algunas dificultades en las áreas de la comunicación, lo social y la conducta. Pueden presentar alteraciones de la comunicación verbal y/o no verbal, dificultades en la sociabilización y comportamientos repetitivos. Sería interesante reflexionar en torno a lo que plantea Rodolfo (2007) sobre la institución escolar, una institución que necesita niños tranquilos, atentos y disciplinados; exigiéndoles que se queden sentados de cinco a siete horas, prestando atención sostenida a la diversidad de contenidos.

Por otro lado, los docentes generalmente intentan abordar al grupo de alumnos como un grupo homogéneo y pueden presentar dificultades al enfrentarse a un grado con alumnos diversos. En ocasiones quedan desamparados por la propia institución y/o por el círculo familiar de los alumnos con diagnóstico de TEA, como por ejemplo frente a situaciones de reacciones de ansiedad que parecería que nadie puede regular. A su vez, los compañeros de estos niños pueden quedar asustados y desconcertados por estas situaciones.

Este trabajo tomó categorías de la Psicología Educacional y aportes del Psicoanálisis, lo que implica abordar la categoría diagnóstica con una postura crítica. Actualmente se ha difundido ampliamente la causa de este diagnóstico desde una perspectiva puramente orgánica, donde el entorno y el ambiente son tomados simplemente como facilitadores y no como un factor contribuyente. Esto lleva a pasar por alto la subjetividad del niño, su entorno, deseos, miedos y angustias; lo que nos conduce a un etiquetamiento de la infancia que contribuye a poner un límite en su desarrollo, a silenciar su voz y a encarcelarlo en una categoría sin poder liberarse.

La relevancia social y académica que puede ofrecer este trabajo tiene que ver con la posibilidad de profundizar una temática que se encuentra en crecimiento, sobre todo con las transformaciones de las llamadas Escuelas Especiales. Este trabajo puede proporcionar material para entender ciertas cuestiones acerca de la problemática de la inclusión de personas con discapacidades en contextos escolares, específicamente con niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Esta investigación podrá considerarse como un aporte al campo de la Psicología por enfocarse en el análisis e identificación de las significaciones, lo que permitirá complejizar y poner en tensión cuestiones que competen directamente al campo mencionado. También puede considerarse un aporte al campo educacional ya que partiendo del análisis de áreas que competen a la Psicología, enfoca el estudio puntualmente en la temática de inclusión en las instituciones educativas, buscando ampliar y enriquecer los estudios que ya se han realizado hasta el momento. Por último, podrá constituir un aporte social debido a que los docentes que transitan en las instituciones escolares no están aislados del orden social, por lo que se pretende intentar romper con ciertos prejuicios (juicios de valor u opiniones negativas) atribuidos a la inclusión escolar y a los niños con TEA.

Formulación del problema

¿Cuáles son las significaciones de los docentes de Nivel Primario respecto a la inclusión de niños diagnosticados con TEA en una escuela pública de la ciudad de Santa Fe?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Conocer las significaciones que poseen los docentes de Nivel Primario acerca de la inclusión de niños diagnosticados con TEA en una escuela pública de la ciudad de Santa Fe.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar las significaciones de docentes de una escuela pública de la ciudad de Santa Fe acerca del TEA.
- Analizar las concepciones, supuestos y/o prejuicios que poseen los docentes respecto del TEA.

Supuestos o hipótesis

A partir de la lectura y el análisis de los trabajos e investigaciones que conforman el estado de arte se construyeron los siguientes supuestos:

- Habría cierto desconocimiento, falta de información y/o preparación por parte del docente en cuanto a cómo se debe abordar la inclusión de niños diagnosticados con TEA para que éstos desarrollen sus capacidades socio-emocionales y sus capacidades de aprendizaje.
- Las significaciones de los docentes sobre qué es el TEA suelen ser imprecisas, y generalmente asociadas a factores y causas biológicas.
- Las significaciones tienden a variar según factores sociales, económicos, epocales, entre otros.
- Las significaciones de los docentes acerca de la inclusión de niños con TEA, ubican principalmente a esta como una forma de garantizar el derecho a la educación.

Antecedentes

El trabajo con antecedentes proporciona una valiosa oportunidad de comprender el estado actual de las investigaciones relacionadas con el tema que se pretende explorar. Además de constituir un punto de partida esencial, este análisis sirve como referencia para realizar comparaciones y contrastar los hallazgos de esta investigación con los estudios previos.

En el caso de la presente investigación, se pretende identificar y analizar las significaciones de los docentes de una escuela pública de nivel primario acerca de la inclusión de niños con TEA. En función de este objetivo, se ha llevado a cabo una revisión de producciones identificando cinco antecedentes relevantes que se relacionan con la temática. Se organizará en función de dos ejes, exponiendo y describiendo inicialmente los estudios que pertenecen a nuestro país y en segundo lugar, las investigaciones que pertenecen a otros países de Latinoamérica.

En nuestro país, dentro de los trabajos más significativos se encuentra la investigación de Luisa Gabriela Holstein realizada en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (2016). La misma se titula **“Integración de niños con condiciones del Espectro Autista a la escuela común”**; es una investigación cualitativa y descriptiva realizada desde una perspectiva sistémica. Tuvo como objetivo general describir las dificultades y facilitadores que intervienen en la experiencia educativa de los alumnos con condiciones del Espectro Autista, para lograr integrarse al proceso educativo, en algunas escuelas primarias de la ciudad de Paraná. Dentro de los objetivos específicos la autora pretendió analizar el contexto escolar de niños con condiciones de Espectro Autista, para conocer si el contexto actúa como favorecedor u obstaculizador del proceso de integración, e indagar acerca de las habilidades comunicadoras y vinculares que han podido desarrollar estos niños dentro del ámbito escolar en el proceso de integración.

Holstein (2016) concluye que, en general, las integraciones de estos niños dependen de múltiples factores y que esto no siempre está al alcance de la escuela. Señala también que el contexto socioeconómico de la familia es un punto clave, ya que brinda la posibilidad de contar con recursos materiales y humanos para que la integración del niño con condiciones del Espectro Autista pueda darse en la escuela común. Se detecta la importancia del mesosistema familia-escuela, al constituir una red de colaboración y sostén mutuo. Por otro lado, aparecen problemas como los de jerarquía, comunicación y/o estilos de afrontamiento a las situaciones.

En relación a los docentes, ellos expresan la dificultad de trabajar con niños con un *“diagnóstico presuntivo”* ya que muchas veces la familia se resiste a consultar con profesionales, aunque también opinan que no son viables las integraciones en escuelas comunes y que muchas veces se termina depositando toda la responsabilidad en la maestra integradora. Cuando no se cuenta con la presencia de una maestra integradora, se les suele administrar material a los alumnos para que estén concentrados en una actividad aunque no tenga un objetivo pedagógico. En general, los docentes se resisten a trabajar con niños con condiciones del Espectro Autista por desconocimiento, porque le temen a las conductas disruptivas y por la sensación de desamparo por parte del equipo directivo.

Si bien este antecedente se plantea desde una perspectiva teórica diferente a la de los aportes que se toman en esta investigación, resulta de suma importancia para conocer la manera en que las docentes llevan adelante el proceso de integración de niños con condición del Espectro Autista en la escuela común. Permite un acercamiento al discurso docente sobre este diagnóstico y la manera en la que trabajan en el aula, por lo que se podría inferir las concepciones acerca del proceso de inclusión que poseen.

Posteriormente se pudo ubicar la tesis realizada en 2019 por Luciana Celeste Largeaud que se titula **“Representaciones de los docentes acerca de la integración/inclusión escolar de niños diagnosticados con TDA/H. Un estudio realizado en una escuela pública de Nivel Primario de la Ciudad de Santo Tomé, Provincia de Santa Fe”**. Es un estudio de tipo cualitativo, donde se buscó conocer cuáles son las representaciones que poseen los docentes de nivel primario acerca de la integración/inclusión de niños diagnosticados con TDA/H en una escuela pública de la ciudad de Santo Tomé (Provincia de Santa Fe). La investigación fue realizada desde una perspectiva psicoanalítica.

Dentro de los datos arrojados por la investigación de Largeaud (2019) se encuentra que los docentes no diferencian los conceptos de integración del de inclusión y que los asocian en mayor medida sólo a las adaptaciones curriculares. Por otro lado, se demostró que la integración/inclusión de todos los niños presentan dificultades, y que el conocimiento de los docentes acerca del TDA/H es impreciso y escaso, asociado principalmente a un trastorno con base orgánica; tampoco se sienten capacitados para resolver las dificultades del aula y recurren a realizar algunas demandas a la familia de los niños que presentan algunas dificultades para que consulten con un profesional y suelen suponer diagnósticos mediante la observación de las conductas de algunos alumnos.

A pesar de que es una investigación que busca abordar el proceso de integración/inclusión escolar en niños con diagnóstico de TDA/H, representa un antecedente de gran importancia para este trabajo. Los datos arrojados por esta investigación muestran cómo se implican o no los docentes en el proceso de inclusión, qué conocimientos tienen al respecto y los preconceptos que tienen interiorizados.

Tanto en la investigación de Holstein (2016) como en el estudio de Largeaud (2019) se observa una convergencia en las dificultades que las familias enfrentan al momento de realizar una consulta o de buscar asesoramiento con un profesional. Ambas producciones destacan la percepción de los docentes respecto a la falta de conocimientos teóricos, subrayando la necesidad de recibir formación adicional y contar con recursos adecuados. Además, ambas investigaciones coinciden en que las concepciones que los docentes mantienen sobre el proceso de inclusión ejercen una influencia directa tanto en sus prácticas pedagógicas como en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente se puede ubicar el trabajo Loreley Alberto (2021) titulado **“Todos a la escuela, todos en la escuela. Significaciones sobre la integración escolar”**. Esta investigación, llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, adoptó un diseño cualitativo con trabajo de campo. El objetivo general de esta investigación fue identificar las significaciones que tienen los actores institucionales de una escuela secundaria sobre la integración escolar, mientras que los objetivos específicos se centraron en indagar las significaciones sobre los modos de trabajo con integración escolar y sobre la discapacidad que tienen los actores de una escuela secundaria.

Para la recolección de datos se utilizaron análisis documental y entrevistas semiestructuradas. La muestra estuvo compuesta por tres docentes de la escuela y tres profesionales del equipo de “Acompañamiento al Estudio” (psicóloga, psicopedagoga y trabajadora social).

Este estudio parte de los supuestos de que, si bien la integración escolar es un objetivo central de la educación actual, su plena implementación se ve obstaculizada por diversos factores, como la discrepancia entre el marco legal y la realidad educativa, la concepción médica de la discapacidad y la formación insuficiente del personal en torno a la temática.

Los resultados revelaron que las características de la institución escolar desempeñan un papel fundamental en la construcción de las redes comunicativas entre los actores, lo que puede facilitar o dificultar el flujo de información, y por ende, las significaciones sobre el proceso de integración. En cuanto a la discapacidad, los modos de trabajo de los actores están influenciados por los diagnósticos, que organizan y planifican los ajustes y apoyos, estableciendo límites en las oportunidades de los estudiantes integrados en comparación con sus pares. Pero también la ausencia de diagnóstico deja un hiato donde los actores institucionales quedan desprovistos de herramientas y recursos para abordar a los estudiantes con dificultades educativas.

Se destaca la importancia de que los docentes reconozcan sus conocimientos y su experiencia, ya que se pone en juego continuamente la capacidad de transmisión y la posibilidad de construir alumnos. También aparece el hecho de que los integrantes del equipo interdisciplinario construyen conocimientos especializados que en ocasiones son percibidos por los docentes como descontextualizados y por fuera de los objetivos curriculares. Por otro lado, las docentes construyen un conocimiento específico basado en sus experiencias con la integración y el trabajo colaborativo entre colegas, lo que les proporciona las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos en el aula.

En líneas similares, otro trabajo que se ocupa de explorar la relación de los docentes y la inclusión escolar fue realizado por las Psicopedagogas Sara Ríos y Florencia Castillo (2021). El antecedente corresponde a la Universidad Nacional de San Martín y se titula **“La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario”**. Es una investigación mixta porque retoma elementos cualitativos y cuantitativos y tiene como finalidad conocer las representaciones sociales de algunos docentes de nivel primario que predominan en el proceso de la educación inclusiva. Persiguen los objetivos de conocer las representaciones que tienen sobre el concepto de inclusión educativa, enunciar las representaciones que determinan sus modos de interacción social, distinguir cómo influyen estas en la estructuración de su práctica, entre otros.

Participaron en el estudio un total de 26 docentes de escuelas primarias de San Miguel y Hurlingham (Buenos Aires), todos tenían experiencia en acompañar alumnos con discapacidad con Dispositivos Educativos de Inclusión (DEI). La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario dirigido a los docentes que fue organizado por ejes temáticos. Algunos de estos ejes

incluyen definiciones de educación inclusiva, distinción entre integración e inclusión, actores claves en el sistema educación inclusiva, los desafíos más importantes de la inclusión educativa y las barreras de la inclusión.

Ríos y Castillo (2021) concluyeron que la manera en que los docentes interpretan la inclusión de la diversidad escolar y de cómo interpretan las diferencias subjetivas, tanto individuales como colectivas, influyen directamente sobre su representación del alumno con discapacidad, en su relación con este, en su práctica pedagógica y, en consecuencia, en la calidad del aprendizaje. Además, señalan que la mayoría de los docentes consultados se encuentran a favor de la inclusión educativa, aunque reconocen carecer de los conocimientos teóricos necesarios. Coinciden en que los alumnos que presentan alguna discapacidad requieren propuestas ajustadas y recursos específicos, y esto va de la mano con lo mencionado anteriormente: que se necesita un conocimiento específico que consideran no poseer; pero expresan no sentirse conforme con la formación profesional que recibieron y manifestaron su interés en adquirir más herramientas y recursos.

En consonancia con su insatisfacción respecto a su formación, los docentes expresan que esperan que la escuela especial intervenga, ya que le adjudican y la asocian con los saberes y conocimientos necesarios. También resaltan la falta de acompañamiento y apoyo por parte de las familias y de la propia institución escolar.

Si bien esta investigación proviene del área de la Psicopedagogía, los resultados obtenidos ofrecen una valiosa información acerca de las representaciones de docentes de escuelas primarias públicas respecto a la inclusión escolar. Se destaca la coincidencia entre los hallazgos del presente trabajo de Ríos y Castillo (2021), y las investigaciones previas de Holstein (2016), Largeaud (2019) y Alberto (2021) en cuanto a la influencia directa de las representaciones de los docentes sobre la inclusión escolar ejerce sobre la concepción del alumno con discapacidad y sobre su práctica profesional. Asimismo también coinciden en que los docentes reconocen no tener los conocimientos necesarios para afrontar este proceso y en la falta de apoyo institucional.

En Latinoamérica, dentro de los trabajos más significativos se destaca la investigación publicada en el año 2020 en la Revista Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Brasil). Se titula “**Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes**” y fue escrita por Luana Stela Weizenmann, Fernanda Aparecida Szareski Pezzi y Regina Basso Zanon. Es un trabajo cualitativo, exploratorio y transversal. Los investigadores persiguieron el objetivo de estudiar la experiencia de los docentes en relación a la inclusión de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, teniendo en cuenta sus sentimientos y prácticas de enseñanza. La muestra estuvo compuesta por cuatro docentes de 1° a 3° grado, que tenían en su clase al menos un alumno con TEA.

Los resultados obtenidos revelaron que al inicio del proceso de inclusión del estudiante con Trastorno del Espectro Autista los docentes experimentaron sentimientos de inseguridad y miedo, los cuales estaban estrechamente ligados al desconocimiento del Trastorno. En un momento posterior, durante el período de adaptación del estudiante a la escuela, los docentes expresaron que los sentimientos previos de inseguridad, miedo e impotencia fueron sustituidos por sentimientos de confianza y afecto por el estudiante.

Los investigadores destacaron la importancia de conocer las concepciones que los docentes poseen acerca de la inclusión, y sobre la construcción de vínculos docente-escuela-alumno. Se resalta que las ideas o percepciones iniciales sobre este tipo de alumnado pueden modificarse con el tiempo y con la interacción del estudiante con el docente y sus compañeros.

Por otro lado, en relación a la práctica pedagógica, los docentes consultados resaltaron la falta de apoyo y de conocimiento sobre el trabajo en el aula con niños con TEA. Aparecieron sentimientos relacionados a la falta de preparación, así como la falla en la comprensión de la propuesta de inclusión escolar y de condiciones laborales adecuadas. A pesar de estas dificultades, el estudio arrojó que un contexto de inclusión es alcanzable y posible.

Un elemento común que ha surgido en los antecedentes revisados hasta este momento es el reconocimiento generalizado entre los docentes de la insuficiente preparación para abordar la inclusión de niños con TEA u otras discapacidades, así como la falta de respaldo por parte de las familias y/o de la escuela.

Weizenmann et al. (2020), al igual que las producciones nacionales seleccionadas, destacan los sentimientos de miedo e inseguridad experimentados por los docentes al trabajar con estos alumnos, mayormente por el desconocimiento del Trastorno. Sin embargo, se distingue de las investigaciones de Holstein (2016), Largeaud (2019) y de Ríos y Castillo (2021) al poner énfasis en la capacidad de transformación de estos sentimientos con el tiempo, ya que observaron que luego de la adaptación del

alumno al entorno escolar, los sentimientos inicialmente negativos evolucionaron hacia la confianza y el afecto.

Por otra parte, se tomó la producción titulada **“Procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con TEA en instituciones educativas regulares”** y que fue escrita por Katherine Dayane Peña Vargas, Jeiver Yamid Rivera, Laura Juliana Quiroga González (2021). Es una investigación bibliográfica que pertenece a la Universidad Cooperativa de Colombia, y que tuvo como objetivo analizar el escenario actual de los procesos de integración y/o inclusión social en el aula en niños con Trastorno del Espectro Autista en instituciones educativas regulares. La investigación se llevó a cabo a través de una consulta de 50 artículos basados en autismo, educación e inclusión publicados entre los años 2011 y 2021 provenientes de países como Estados Unidos, México, España, Argentina, Perú, Cuba, Colombia, Chile, entre otros.

Los investigadores observaron que en la sociedad actual, las personas con discapacidades psicológicas o físicas suelen enfrentar el rechazo y el aislamiento debido a la discriminación o porque la misma sociedad no sabe cómo atender a sus necesidades. Exponen que los niños con diagnóstico de Trastorno Del Espectro Autista manifiestan sus síntomas, características y necesidades, por lo que la sociedad y el entorno educativo deben recibir información y comprender estos aspectos para facilitar su integración. Argumentaron que las claves para una inclusión educativa radican en la preparación de los docentes, las metodologías, las herramientas y los procesos educativos de la institución.

Peñas Vargas et al. (2021) evidenciaron falencias de las características anteriormente mencionadas porque las instituciones educativas a menudo carecen de una preparación necesaria para atender las necesidades y características de los niños con diagnóstico de TEA. La inclusión escolar para estos niños es un desafío para la educación, ya que se requiere de un diseño de estrategias variadas para mejorar su desempeño y garantizar un aprendizaje efectivo. Es fundamental abordar las características y necesidades de cada niño de forma individual, y dar prioridad a la intervención de un equipo multidisciplinario para su desarrollo en todas sus áreas.

Las conclusiones del estudio destacaron que el modelo conductual ABA es uno de los más efectivos y ampliamente utilizados en este proceso, así como también la utilización de recursos como la tecnología de la información y la comunicación -TIC- en el proceso comunicativo y de inclusión. También resaltaron la importancia del apoyo familiar en este proceso y, por último, la limitada preparación metodológica y práctica de los docentes que trabajan con niños con diagnóstico de TEA.

Aunque esta investigación adoptó una modalidad diferente a la que se propone llevar a cabo, ya que se abocaron a analizar artículos de al menos nueve países, resulta significativa ya que evidencia la falta de preparación que tienen las escuelas para albergar e incluir niños con diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista. En consonancia con las producciones anteriores, este estudio subraya

la importancia del respaldo familiar y la falta de conocimiento y preparación de los docentes para abordar la inclusión.

Otro aporte destacado es la evidencia de la efectividad de la implementación de herramientas y estrategias, como el modelo conductual ABA y de las Tecnologías de la Información y Comunicación, recursos que podrían sugerirse implementar en las escuelas. Estos hallazgos fortalecen la necesidad de considerar enfoques innovadores y recursos específicos al diseñar estrategia para la inclusión.

Por último se tomó en cuenta una investigación de la Universidad Piloto de Colombia que se titula **“Factores Protectores, Barreras Actitudinales y Representaciones Sociales sobre el Trastorno del Espectro Autista en niños, niñas y adolescentes del Colegio República Bolivariana de Venezuela”**. Fue realizada en el año 2023 por Gabriela Elizabeth Maldonado, León Gissel Daniela Perdomo Rodríguez y Laura Camila Ramírez. Es un estudio de corte cualitativo, que tuvo como objetivo fortalecer los factores protectores con relación a las barreras actitudinales y representaciones sociales que se presentan en la inclusión de niños, niñas y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista en el Colegio República Bolivariana de Venezuela. La muestra estuvo compuesta por 50 estudiantes de edades comprendidas entre 11 y 18 años, incluyendo 8 con diagnóstico de TEA y 7 docentes de apoyo.

Los investigadores partieron de la hipótesis de que los estereotipos relacionados al autismo generan rechazo por parte de la sociedad hacia esta población, dado que la sociedad tiende a tener dificultades para aceptar las diferencias, especialmente aquellas relacionadas con trastornos mentales. Estas representaciones sociales se ven reflejadas en la exclusión de niños y niñas con diagnóstico de TEA que no son admitidos en escuelas regulares, afectando su derecho a la educación.

Los datos recopilados sobre las representaciones sociales de estudiantes y docentes respecto a los niños y niñas con TEA indicaron la presencia de estigmas, estereotipos, prejuicios y percepciones basadas en creencias falsas acerca del autismo. Estas representaciones sociales se relacionan con la etiología del trastorno, a las actitudes, los comportamientos, habilidades; en la mayoría ligadas a sus capacidades intelectuales y afectivas.

En lo que respecta a las barreras actitudinales dentro del ámbito familiar, se evidenció una falta de compromiso por parte de los padres en el proceso educativo de sus hijos, así como la influencia de una cultura del negacionismo donde se percibe al autismo como algo negativo y aterrador. También identifican a los docentes como barreras debido a su falta de interés por los estudiantes con autismo y su desconocimiento en cuanto a cómo enseñar a esta población.

En respuesta a estos hallazgos, se diseñaron intervenciones con el propósito de reforzar los factores protectores de los estudiantes y promover la inclusión. Como resultado de las intervenciones de los investigadores, los estudiantes lograron comprender la importancia de la inclusión y conocer

más sobre el autismo, lo que llevó a cambiar sus percepciones y descripciones de sus compañeros con TEA hacia enfoques más positivos.

Considerando que en la presente investigación se propone conocer cuáles son las significaciones que tienen los docentes acerca de la inclusión escolar de niños con TEA, el antecedente nos ofrece una vista esclarecedora acerca de las actitudes y conceptos que los docentes mantienen frente a los posibles desafíos asociados con la inclusión de estos niños. Se destaca la presencia de prejuicios y/o estereotipos hacia las personas con diagnóstico de TEA, especialmente derivados de la desinformación. En línea con los antecedentes mencionados anteriormente, este estudio revela el hecho de que los docentes no saben exactamente cómo abordar a un niño con este diagnóstico y resaltan la falta de acompañamiento por parte de sus familias.

Pese a que se trabajó con investigaciones de diferentes marcos teóricos y métodos, y considerando los diversos contextos y disciplinas abordadas, es evidente que los antecedentes analizados representan un valioso aporte a la temática abordada. Los estudios citados anteriormente ofrecen una visión de la complejidad asociada al proceso de inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista, revelando la existencia de prejuicios, estereotipos y clara la necesidad de una mayor capacitación. Asimismo, se identifica de manera consistente que la falta de apoyo institucional y familiar emerge como un desafío común en la implementación exitosa de prácticas inclusivas. Los hallazgos enfatizan la imperiosa necesidad de desarrollar estrategias inclusivas, proporcionar formación docente específica y la desmitificar concepciones erróneas, para fomentar un entorno educativo más comprensivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Capítulo II - Perspectiva teórica

Esta investigación toma conceptualizaciones teóricas provenientes de la Psicología, específicamente incorporando aportes de autores de la Psicología Educacional y del Psicoanálisis. Las categorías “Significaciones”, “Inclusión”, “Escuela” y “Trastorno del Espectro Autista” constituyen los ejes centrales de la investigación, a partir de las cuales se han formulado la pregunta de investigación, los objetivos de estudio y los supuestos iniciales. Es importante destacar que estas categorías se irán articulando entre sí y con otras conceptualizaciones relacionadas con cambios contextuales e históricos para poder construir un marco de referencia, reconociendo que las relaciones establecidas no agotan todas las posibilidades y representan uno de los tantos enfoques que podrían ser adoptados.

Abrir la oportunidad de indagar, cuestionar y explorar el sentido de la escuela es provechoso para reflexionar y establecer consideraciones acerca del ámbito educativo. Este se presenta como uno de los diversos campos posibles en donde se inscribe y se desarrolla la práctica profesional del Psicólogo. A lo largo de la historia, el campo educativo ha experimentado transformaciones, albergando diferentes saberes, discursos, teorías y prácticas.

SIGNIFICACIONES

Usualmente hacemos referencia a las significaciones como aquellos sentidos o significados atribuidos a hechos, sucesos u objetos específicos. Hablar de significaciones implica hablar de lenguaje, ya que éstas se configuran a partir de relatos y palabras, dando forma a discursos. El sujeto construye sus propias significaciones por encontrarse atravesado por el lenguaje, por encontrarse en el plano simbólico, que lo distingue del reino animal.

En este contexto, las significaciones no sólo son productos de la interpretación consciente, sino también consecuencias del poder transformador del lenguaje y su capacidad para influir en la forma de estructurar el mundo. En relación a esto, Nestor Aliani (2015) describe que:

Un hablante presume, desde un principio, la identidad entre el signo y la cosa representada, tanto para él como para el resto de sus interlocutores. Supone la existencia de una misma representación para una única referencia. En el imaginario del hablante el signo se conforma de una unidad inmune al equívoco. Pero la puesta en uso del signo y su sistema, en la acción temporal del habla, se cuestiona la certeza de su referencia. La objetividad, transparencia y verdad, propiedades del signo, se transforman en subjetividad, opacidad y relativismo (...). (p. 91)

El concepto fue tomado por el Psicoanálisis desde la lingüística, específicamente por Jacques Lacan. A partir de 1950 el concepto de *significación* comienza a relacionarse en su obra con el ámbito del lenguaje y del sentido, ubicándolo dentro del orden simbólico. En el año 1957 Lacan utiliza el término “significación” en relación directa con el concepto de Saussure con las transformaciones que él mismo introduce (Grippe, 2014).

Lacan (1955) describe en el Seminario III “Las Psicosis” que en el fenómeno de la palabra se puede “(...) integrar los tres planos de lo simbólico, representado por el significante, de lo imaginario representado por la significación, y de lo real que es el discurso realmente pronunciado en su dimensión diacrónica” (p. 95).

Saussure (1945) define al signo lingüístico como una entidad psíquica conformada por un concepto y por una imagen acústica que “(...) están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente” (p.92); conformando así una unidad indisoluble.

Estos términos son reemplazados por los de significado y significante: Saussure reserva el término “significación” para la relación entre el significante y el significado; se dice que cada imagen sonora “significa” un concepto. Para Saussure, la significación es un vínculo indestructible (...)” (Evans, 2007, p.176).

Dentro de un discurso, un significante conduce a otro y así se continúa la cadena, como lo postula Lacan (1955):

Recuerden que en lingüística existen el significante y el significado, y que el significante debe tomarse en el sentido del material del lenguaje. La trampa, el agujero, en el que no hay que caer, es creer que los objetos, las cosas, son el significado. El significado es algo muy distinto: la significación, (...) remite siempre a la significación, vale decir a otra significación. (p.51)

Cada significante será significado de acuerdo al lugar que ocupe dentro de un sistema que dependerá de cada sujeto. Las significaciones se entrelazan en la cadena significante. Al respecto Kait (1955) sostiene que “(...) la cadena significante permanece permeable a los efectos propiamente significantes de la metáfora y la metonimia” (p.19)

El significante lógicamente precede al significado, siendo este último simplemente un efecto del juego de los significantes. Incluso cuando se generan significados se deslizan debajo del significante. Solo ocasionalmente este movimiento se detiene -temporalmente- creando la ilusión de un sentido estable.

La significación es un proceso donde el juego de los significantes genera la ilusión del significado a través de dos mecanismos: la metonimia y la metáfora. La significación es metonímica porque siempre hace referencia a otra significación, y es metafórica porque implica el tránsito de un significante a otro, cruzando la barrera entre ambos: “la significación remite siempre a otra significación porque la significación de esas palabras no se agota en la remisión a una significación” (Lacan, 1955, p. 52)

Es importante tener en cuenta que las significaciones no son fijas y que no dependen sólo de nosotros, porque el Sujeto es un efecto del saber que viene de Otro, en tanto tesoro de los significantes, que le otorga el significado, que genera una puntuación, un sentido. A raíz de esto, Graciela Kait (1995) desarrolla que “El Otro es un lugar, mientras que el significado del Otro es una puntuación, una escansión. El Otro es un lugar desde donde parte el mensaje, hacia dónde se dirige el mensaje y desde donde es sancionado” (p.24).

Este estudio se propone explorar las significaciones asociadas a la inclusión escolar de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Para abordar esta temática, es imprescindible analizar el concepto de escuela, comprender el contexto en el que surge en nuestro país, los principios que la definen y los valores asociados a ella.

ESCUELA

La Modernidad y la formación de ciudadanía.

Nuestro país es considerado como pionero en la modernización precoz, según lo planteado por Halperín y Dongui (1992). Esta caracterización se fundamenta en la adopción temprana de una estructura social y política moderna, que incluye la institucionalización de partidos políticos, la consolidación de organizaciones sindicales, el desarrollo de un sistema educativo público y la formación de un aparato financiero y comercial. Además, se destaca el inicio temprano del proceso de industrialización como otro indicador significativo de esta modernización temprana.

La conformación del Estado Moderno (a partir del siglo XIX) estuvo atravesado por cambios en la organización del poder y por la conformación de los Estados Nacionales, por lo que el surgimiento de la institución educativa se encuentra íntimamente ligada a la construcción de la figura del ciudadano. Es a partir de las democracias modernas que el poder se origina en el pueblo y son estos mismos ciudadanos los que pueden cuestionar el orden social y el orden político. A propósito de la constitución del ciudadano, Tiramonti (2006) expone:

(...) La idea del ciudadano está asociada al principio de la dignidad individual que se contrapone al del honor estamental propio de la edad media. El ciudadano es un individuo que, como tal, posee dignidad, a diferencia del honor que sólo corresponde a los miembros de determinados estamentos sociales. El reconocimiento de la dignidad esencial del hombre y del carácter único e individual de esta dignidad es el fundamento de la ciudadanía moderna y del principio de igualdad. Los hombres son iguales en su condición de dignidad y como tales deben ser reconocidos ante la ley. La identidad ciudadana se constituye sobre este principio de dignidad individual que prescinde de los posicionamientos sociales y las inserciones laborales de cada uno. (p.3)

También durante la era moderna la sociedad tuvo como objetivo disciplinar a la clase trabajadora para poder alinear su conducta con las exigencias del trabajo fabril. Este cambio de época demandaba el desarrollo de nuevas formas de control social y disciplinar de la población sin recurrir a la represión. Según Tiramonti (2006) la organización escolar desempeñó el papel fundamental en este proceso de disciplinamiento, adaptando las prácticas para preparar alumnos acorde a las demandas de la producción nacional como “la asistencia diaria a la escuela durante un número determinado de horas, la permanencia en el banco de trabajo, la necesidad de autorización para movilizarse, etc, anticipan las exigencias del trabajo fabril” (p. 8).

La escuela empieza a ser la encargada no sólo de atender a las exigencias de la legitimidad del orden político, sino que también fue la responsable de promover el sentido de pertenencia nacional.

Modernidad e infancia.

Es también a partir de la modernidad que aparece un nuevo sentido para la infancia, un sentido ligado a la inocencia y a la espera, “al hombre del porvenir”. Entre mediados del siglo XIX y mediados del siglo XX aparece como género central de la educación infantil, el manual escolar. La escuela concibe al niño como una promesa en el futuro, y su función será educar al futuro ciudadano (Corea y Lewkowicz, 1999).

Con el advenimiento de las ideas modernas aparece la separación simbólica del mundo de los adultos del mundo de los infantes, por lo que la escuela es una de las instituciones centrales para esta separación. Esto lleva a una concepción asimétrica del docente y del alumno, donde hay uno de estos actores que sabe y otro que no sabe. Freire (1968) plantea la concepción “bancaria” de la educación, donde los educandos son llenados por los contenidos que le depositan los educadores, mediante una memorización mecánica de los contenidos.

Escuela e igualdad

Durante la era moderna se resaltó el valor de la igualdad como una manera de diferenciarse del orden medieval, caracterizado por su estructura jerárquica. Sin embargo, este valor se encuentra con algunas contradicciones: se promueve la igualdad de derechos entre los ciudadanos, mientras que por otro lado, se enfrenta a las tendencias desigualadoras inherentes al sistema del mercado capitalista. En este sentido, Tiramonti (2006) aborda la cuestión de la siguiente manera:

(...) según la propuesta moderna, el hiato entre la desigualdad real y la igualdad simbólica podía ser saldado a partir de la escuela, pues la escuela era la encargada de ofrecer una misma educación al conjunto de la población y con ello dar una "igual oportunidad" de educarse a ricos y pobres. Generar igualdad donde había desigualdad fue un mandato fuerte para la escuela moderna. Mandato que debía ser sostenido a la par y en contradicción con el de acreditar el mérito, que exigía un ejercicio de selección y diferenciación. La escuela moderna estuvo y está montada en esta tensión entre la reproducción de la desigualdad existente y la generación de oportunidades que permitan la emancipación de la condición de origen. (p. 10)

Baquero (2001) nos ofrece dos miradas para pensar la heterogeneidad primero desde una versión débil que, en su parecer, es lo que sucede con la escolaridad “común”:

La versión débil, percibe lo diverso como una alteridad con respecto a un tipo de homogeneidad (...) en verdad, parece plantearse la existencia de un conjunto o tipo relativamente homogéneo de sujetos en tanto su punto de partida o características son relativamente comunes y, por tanto, su distancia a los logros buscados o los medios a través de los que estos piensan conseguirse resultan también relativamente homogéneos. (p. 8)

El autor sugiere que desde hace un tiempo, las escuelas han desarrollado prácticas educativas bajo la falsa idea de la homogeneidad. Esto no significa que hayan ignorado por completo la diversidad, sino que han abordado la diversidad estableciendo criterios que definen la identidad del alumno “común”, considerado sano y normal. Las diferencias parecen tolerables mientras que no afecten a la educabilidad en términos de tiempo y de dispositivo escolar (Baquero, 2001). Al respecto expone:

El caso de los niños con necesidades especiales o de las minorías, es solo un pretexto para poder advertir que la escuela genera identidades particulares sostenidas sobre las grillas de evaluación de la educabilidad de los sujetos, sus tiempos de aprendizaje o resolución de problemas, su posibilidad de regular sus tiempos en función de la regulación colectiva, de sus posibilidades de comprender las visiones o conceptualizaciones alternativas del mundo que la cultura ha desarrollado por siglos y valorado como necesarias a inculcar. (p. 10)

Vínculo Escuela-Familia

En relación al rol de la familia como institución, Guillermina Tiramonti (2006) expresa que:

La familia nuclear se hizo depositaria de la función de socialización primaria en determinados valores y de una domesticación de las costumbres, comportamientos y aspiraciones sobre las que luego se montaría la socialización, tanto de la escuela como del resto de las instituciones que formaban el entramado social. (p. 7)

En relación al vínculo que se establece entre las grandes instituciones de la modernidad -la institución familiar y la educativa- Silvia Bleichmar (2008) expresa que:

La familia y la escuela son los dos espacios institucionales, ámbitos de interacción, en los que se plasman las vidas concretas de los sujetos. Ninguno de ellos ha escapado de los torbellinos de las últimas décadas y tan profundas han sido sus mutaciones que prácticamente no se reconocen entre sí. Esto es importante, en tanto la acción de la escuela debe dirigirse a trabajar con la realidad que hay, no con la que imagina que hay, especialmente en relación a la familia (p.4).

De esta manera, la autora expresa que estamos frente a una nueva configuración familiar que no se ajusta al modelo tradicional internalizado por la escuela. Esto acentúa el sentimiento de abandono y soledad que la institución educativa experimenta sobre sí misma.

Bleichmar (2008) también evidencia la importancia del rol docente, al ser uno de los primeros objetos exogámicos de los niños: “la función del docente es posiblemente la primera mirada humanizante que se establece con el niño que no es puramente familiar” (p. 17)

La escuela actual

Juan Vasen (2011) reflexiona al respecto de la escuela actual y plantea que “la escuela es aún la institución del Estado nación más extendida y ubicua y no es reemplazable a breve plazo. También una de las más heterogéneas. Cubre un territorio donde muchas diferentes infancias habitan” (p. 64). A pesar de que la escuela sea una institución irremplazable no significa que sea inmejorable: para el autor, la escuela debería poder actualizarse a los tiempos y la presencia de niños que asisten, a transformarse en una escuela que modula y no que moldea, una institución que negocia e interactúa con lo que el niño sabe; que lo estimula y lo ubique en un lugar activo, de aprehensión y búsqueda.

Por otro lado, Silvia Bleichmar (2008) describe que “la escuela es un lugar indudable de inclusión y re-subjetivación. ¿Qué quiere decir subjetivación? Quiere decir formación de sujeto. Quiere decir herramientas, no para la producción sino para la socialización” (p. 13). La autora sostiene, además, que actualmente la formación escolar a menudo se convierte en exceso de información, lo cual obstaculiza la posibilidad de generar nuevos conocimientos.

En otro orden de ideas, no se debe olvidar que las instituciones se sostienen en una serie de supuestos. Suele suceder que las instituciones presuponen un tipo de sujeto que no necesariamente es el sujeto que llega a ella (Lewkowicz, 2002). En la actualidad, existe una marcada diferencia entre los supuestos que presenta la institución escolar y la realidad observada. Por ejemplo, no todos los niños llegan bien alimentados a la escuela, ni muestran el mismo interés ante los mismos contenidos; tampoco todos los niños poseen la misma capacidad de quedarse sentados y en silencio o de prestar atención a lo que los docentes pretenden enseñar.

Considerando que la institución educativa surge como un producto de la sociedad moderna, como una promesa de futuro la cual enfatiza en el principio de igualdad, abordaremos el concepto de inclusión a la luz de lo planteado. La inclusión en el ámbito educativo implica garantizar que todos los individuos, independientemente de sus características o circunstancias particulares, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

INCLUSIÓN

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) refiere a la inclusión como un proceso de participación real y efectiva, donde busca garantizarse en diferentes prácticas. El artículo 24° se centra en el derecho a la educación y establece que los Estados parte -Argentina adhiere a partir del 2007- no pierdan el foco de la diversidad de todas las personas, sin importar su edad, para lograr un aprendizaje de calidad.

En la educación inclusiva las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación primaria y secundaria, de calidad y gratuita; también tienen derecho a solicitar apoyo necesario para facilitar su formación. El artículo de las Naciones Unidas (2006) también señala la obligación de que los docentes cuenten con formación relacionada a la discapacidad “y a los modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad” (p. 20).

Panizza y Spinelli (2016) reflexionan en torno al concepto de inclusión escolar estableciendo que: “cuando se piensa la inclusión se considera el derecho a la educación que tienen todos/as los niños y niñas. La igualdad se basa en el acceso al derecho a la educación” (p. 172). Las autoras recalcan el hecho de que el concepto de igualdad tiene en cuenta la capacidad de poder brindar herramientas necesarias acorde a cada sujeto para poder garantizar el acceso al derecho a la educación, donde cada niño tendrá la posibilidad de trazar su trayectoria educativa de manera singular, acorde a sus necesidades y de manera equitativa, sin intentar igualar la educación.

Cabe mencionar que es la escuela quien debería entender el proyecto de inclusión como un desafío para sí misma, y no para el alumno. La institución y los docentes son quienes deben ser facilitadores de la inclusión, porque debe promoverse desde el interior de la escuela. A pesar de esto, la postura, conocimientos y creencias de los docentes pueden ser facilitadores u obstaculizadores de la inclusión. (Panizza y Spinelli, p. 185)

En la línea de esta perspectiva, resulta fundamental construir un entorno propicio que facilite el aprendizaje social, comunicativo y funcional de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Dado que el ambiente escolar ejerce una influencia directa en el proceso de aprendizaje, es importante que los actores de las instituciones educativas trabajen en mantener un contexto organizado y estructurado. Esto implica proporcionar y dar a conocer al niño las pautas básicas de comportamiento, donde encuentren lugares y momentos para cada situación o actividad. Otro factor esencial es trabajar en cultivar un contexto predecible, donde el niño tenga un entendimiento claro de cómo se desarrollarán las situaciones y qué esperan los otros de él. (Ministerio de Educación de la Nación, 2019)

La implementación de un enfoque didáctico-pedagógico en las escuelas se presenta como una vía para resaltar el concepto de accesibilidad desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este enfoque debe estar “destinado a elaborar materiales de enseñanza flexible, así como técnicas y estrategias orientadas a eliminar las barreras para acceder al aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 12).

Un recurso que demostró ser eficaz para superar las barreras en el acceso al aprendizaje es a través de la implementación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); estas tecnologías ofrecen múltiples herramientas y materiales que fortalecen la participación y el desarrollo de los estudiantes con TEA. En consonancia con las TIC's, los recursos y apoyos visuales, como agendas visuales o secuencias didácticas de descripciones gráficas -por ejemplo, para realizar determinadas actividades- facilitan el procesamiento de la información y tienen en cuenta dimensiones previamente mencionadas como la predictibilidad del contexto, la organización y la estructuración; además de contribuir a regular la ansiedad y las conductas desafiantes.

¿Inclusión o integración?

El Estudio Temático sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación (ONU, 2013) diferencia la integración educativa de la inclusión educativa expresando que:

La integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente. El enfoque de la integración se centra exclusivamente en reforzar la capacidad del estudiante para cumplir las normas establecidas. (p. 4)

En este texto se plantea que una escuela inclusiva es aquella que puede utilizar una pedagogía centrada en el niño, estableciendo que “no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niños” (ONU, 2013, p. 4). El sistema de enseñanza es quien debe adaptarse para poder responder a las necesidades de los alumnos.

Gisela Untoiglich (2013) también diferencia la integración de la inclusión escolar estableciendo que:

Inclusión educativa es una política de Estado, un principio, y la Integración escolar es una de sus estrategias. A partir de lo cual podríamos pensar que, cuando se incorpora un niño con necesidades especiales a un grupo, todos los sujetos se benefician en esa inclusión. (p. 219)

Para la autora, la integración implica considerar que es el niño con necesidades especiales quien debe ajustarse a la escuela, que lo recibe. Así, la institución se mantiene estable y es el niño y su entorno familiar los que deben hacer el esfuerzo por encajar en el sistema. La inclusión plantea lo

contrario: es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad de sus estudiantes, modificando el sistema educativo para poder satisfacer las necesidades de todo el estudiantado.

En relación a la educación inclusiva, Untoiglich (2013) expone que en los últimos años este concepto fue evolucionando hacia la premisa de que los niños deberían tener iguales oportunidades de aprendizaje, en todos los tipos de escuela, sin diferenciarlos por cuestiones culturales, sociales y de aprendizaje. Se busca así romper con la idea de la Escuela Especial versus la Escuela Común, para construir puentes y relaciones entre un sistema y el otro.

Inclusión y exclusión: dos caras de la misma moneda

Según el Estudio Temático sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación (ONU, 2013), los sistemas de enseñanza adoptaron tres enfoques perjudiciales para las personas con discapacidad que son la *exclusión*, la *segregación* y la *integración*:

(...) la exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. En este enfoque, se impide que el estudiante con discapacidad se incorpore al sistema de enseñanza en razón de su edad, de su nivel de desarrollo o de un diagnóstico y se le coloca en un entorno de asistencia social o sanitaria, sin acceso a la educación. La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial (...). (p. 4)

Es una realidad la dificultad que implica plantear la cuestión de la integración dentro de un sistema político, educativo y cultural que es quien produce la exclusión. Skliar (2005) lo plantea en términos de inclusión excluyente: “se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y normal” (p. 18). De esta manera se solidifica un binomio de exclusión/integración donde la educación termina buscando normalizar y hacer rehén de todo lo diferente en términos de un “nosotros” improbable y ficticio, en lugar de generar una experiencia de conversación con los otros.

Siguiendo con la línea de lo que plantea Skliar, Beatriz Janin (2012) realiza un análisis de las características de la época en la construcción de la subjetividad. Destaca que una de las características de la época actual es la cuestión de la exclusión, en términos de la experiencia del temor a la exclusión que deriva en miedo al futuro y que afecta la relación con el aprendizaje; no tanto en términos de conocimientos si no en término de posibilidad de entrada a la cadena productiva. Aparece el fantasma de la exclusión particularmente en la escuela como el miedo a que el niño se convierta en un futuro marginal.

Por último, Liliana Sinisi (2010) abre la posibilidad de pensar si en realidad el paradigma de la inclusión no estará encubriendo la exclusión de niños que no se adaptan al modelo de alumno que tiene la institución educativa. Evidencia las tensiones de aquellas escuelas que solo pueden “aceptar” a niños que responden a un formato de alumno homogéneamente esperado y donde se termina dando una segregación que ella denomina niños “excluidos de adentro:

(...) la escuela debería ser inclusiva para todos los chicos y chicas eliminando previamente las marcas que los segregan. Sólo entendida en esos términos la educación llamada inclusiva puede garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas con la posibilidad de poder construir lo singular de la experiencia escolar. (p. 14)

En último lugar se abordará el concepto de Trastorno del Espectro Autista, para conocer sus rasgos característicos y las diferencias entre lo que plantea el orden médico de la teoría psicoanalítica.

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Esta investigación toma aportes del Psicoanálisis para ponerlos en tensión con el paradigma de la neurobiología. Las deficiencias y las restricciones de la neurobiología del siglo XIX fueron precisamente las que condujeron al surgimiento del psicoanálisis, el cual planteaba la existencia de determinaciones que no podían ser captadas por las explicaciones de las ciencias naturales de la época, las cuales intentaban abordar la comprensión de lo humano desde el ámbito de la física y la neurología. (Vasen, 2011)

Salud y enfermedad a la luz de la teoría Psicoanalítica

El concepto de salud se fue transformando a lo largo de la historia. A pesar de esto, Néstor Aliani (2015) realiza una crítica al concepto de Salud definido por la Asamblea Mundial de la Salud en 1946: “La salud es un estado de perfecto -completo- bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de enfermedad”. Esta definición presupone la existencia de “una” salud ideal para cada época, población y situación. En contraposición a este planteamiento, Aliani (2015) explica que el psicoanálisis tomó como su eje central en la teoría de la neurosis el conflicto psíquico:

Lo normal y lo patológico son términos absolutamente dialéctizados por el campo del psicoanálisis. Si lo supuestamente patológico del síntoma neurótico es producto de un conflicto entre instancias psíquicas, también habría que establecer que los mismos conflicto establecen la tensión supuestamente normal de la constitución del aparato psíquico. (p. 73)

Por otro lado, es pertinente destacar la importancia del lenguaje y de la nominación para el Psicoanálisis. Lacan en la Conferencia en Ginebra de 1975 afirma que pensamos con palabras, que aprendemos a hablar pero que mucho antes que eso, el lenguaje nos sujeta y que quedamos sometidos a los modos de hablar del Otro. En relación a lo planteado por Lacan, y relacionándolo con el mecanismo de etiquetamiento de las infancias, Vasen (2011) plantea que:

El lenguaje en tanto acto de enunciación es, a la vez, lugar de la verdad que pretende afirmar como del error que se pretende evitar, pues la unión de un nombre y un concepto no es, nunca ha sido, inmune a los deseos de poder o de gloria. (p. 22)

Breve historia del TEA

Juan Vasen (2011) explica que a los niños con dificultades en la constitución subjetiva y en las posibilidades del lazo social se los engloba dentro del diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo. Dentro del TGD también se encuentra el autismo primario, el autismo secundario, el Síndrome de Asperger, el Espectro Autista, el Síndrome de Rett. El autor aclara la diferencia entre la psicosis y el autismo, la cual “está dada por la capacidad (ausente o muy dañada en el autismo) de

representar y de lograr una representación de sí. En cambio, en las olvidadas psicosis infantiles, el niño padece de sus representaciones muchas veces terroríficas” (p. 131).

Vasen (2011) describe al autismo de la siguiente manera:

(...) el niño no responde a su nombre, no establece contacto visual, ni sonríe, ni manifiesta gestos comunicativos hacia sus padres. A ese repliegue se suma un interés obsesivo por objetos, temáticas o actividades. Casi todo ello se manifiesta antes de los tres años de edad (...). (p. 123)

Diagnóstico y tratamiento en Psiquiatría

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales -DSM V- (2014) ubica al *Trastorno del Espectro Autista* dentro del grupo de los *Trastornos del neurodesarrollo*. Es un cuadro que se caracteriza por deterioros de la comunicación y la interacción social, patrones de comportamientos restringidos y repetitivos y la inflexibilidad del comportamiento. El manual establece que a los pacientes con un diagnóstico establecido de Trastorno Autista, Asperger o Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, se les aplica el diagnóstico de “TEA”.

Para establecer un diagnóstico, el manual propone cuatro criterios. En el primer, el “Criterio A” se presentan deficiencias en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos; en el “criterio B” aparecen patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. En el “criterio C” se plantea que los síntomas deben estar presente en las primeras fases del periodo de desarrollo, en el “criterio D” que los síntomas causan un deterioro significativo en lo social, laboral u otras áreas del funcionamiento habitual. Por último, el “criterio E” determina que estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o retraso del desarrollo, aunque a menudo coinciden.

El Tratado de Psiquiatría del niño y del Adolescente (1988) escrito por Lebovici, Diatkine y Soulé detalla algunas de las características del autismo:

- Mirada vacía
- Ausencia de mímica y gestos de llamada
- Insensibilidad a las estimulaciones auditivas
- Reacciones emocionales extrañas
- Desbordes frente a pequeñas modificaciones en el ambiente
- No diferenciación entre lo familiar y lo extraño, entre la presencia y la ausencia materna, entre lo animado y lo inanimado, entre otros
- Movimientos estereotipados
- Utilización del cuerpo del otro como instrumento y movimientos de rotación
- Importancia del espacio
- Ausencia de actividad autoerótica

Donald Winnicott (1967) considera que los aportes de Kanner sobre el autismo no fueron del todo beneficiosos, observa que este rótulo le dio a los pediatras una suerte de “pista falsa” para perseguir síndromes y entidades mórbidas. Winnicott afirma que:

(...) esta afección no tiene límites claros y creo que no debería considerarla una enfermedad. Cualquiera de sus numerosos elementos descriptivos pueden examinarse por separado y encontrarse en niños que no son autistas, y aun en los que llamamos sanos y normales. (p. 260)

Por otra parte, Jaime Fernández Miranda (2021) sostiene que el Trastorno del Espectro Autista es producto de una psiquiatría descriptiva que solo se dedicó a describir y clasificar fenómenos, sin teorizarlos. Afirma que es una categoría que contiene una heterogeneidad enorme y que conlleva “una hipertrofia del autismo: todo es autismo, con lo cual nada es autismo” (p. 51).

Siguiendo por esta línea, Fernández Miranda (2021) explica que en el caso específico del autismo la Asociación Psiquiátrica Americana nunca pudo demostrar la hipótesis genética, y sugiere localizarlo en el campo de la psicopatología. Para este autor, el autismo se remite a los vínculos primarios del niño, con algunas escenas fallidas del encuentro original con el adulto:

(...) el lugar al que un hijo adviene está contorneado no tanto por el fantasma infantil del adulto como por los modos contingentes en que este fantasma se actualiza y asume una configuración única a partir de las condiciones históricas en que el niño es concebido y alojado. Este lugar que preexiste a la llegada del hijo, va luego tomando forma y cristalizándose en la trama histórica que acontece con ese hijo singular, esa trama ritmada por continuidades y rupturas (...). Entonces, el autismo de un niño no está inscripto de antemano, como una fatalidad ineluctable, en el psiquismo materno. Una dominancia autística va cristalizando paulatinamente en el seno de esa trama histórica sobre la cual es posible intervenir psicoanalíticamente. (p. 40)

Basándonos en lo expuesto anteriormente y considerando la relación entre los docentes y el concepto de inclusión, es importante explorar las significaciones que tienen acerca de la inclusión escolar de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, reconociendo la incidencia que estas significaciones pueden tener, se comprende el rol que desempeñan en su labor.

Capítulo III- Encuadre metodológico

Diseño de investigación

La presente investigación se propuso comprender e interpretar el significado de ciertas acciones humanas, considerando todo lo que las personas hacen, piensan y expresan; así como al mismo tiempo se consideró el contexto en el que estas acciones tienen lugar. Es pertinente aclarar que el contexto se modifica constantemente, y es percibido de forma heterogénea por los individuos que lo habitan.

Cabe resaltar que el objetivo de este estudio no fue realizar una generalización de los resultados, sino poder explorar y profundizar un fenómeno en específico. Se buscó comprender la significación que tenía para los sujetos un objeto, evento o situación particular, partiendo de casos particulares para luego extraer conclusiones que no necesariamente sean universales o aplicables a todos los casos.

Dadas las consideraciones anteriores y la naturaleza teórica del objeto de investigación, así como también de las preguntas que constituyen el problema y de los objetivos planteados, se optó por un diseño de investigación cualitativo. Este enfoque resulta más adecuado cuando se pretende lograr la comprensión del significado de los sucesos, situaciones y acciones en los que las personas están involucradas, así como también entender la influencia del contexto particular en el que se desenvuelven y la influencia que éste tiene sobre sus acciones.

Según los objetivos propuestos, ésta metodología es pertinente para la presente investigación ya que permite hacer hincapié en la forma de pensar que poseen los entrevistados. Hernández Sampieri, Collado y Baptista Lucio (2014) toman aportes de diferentes autores para explicar que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358)

Este diseño de investigación según Maxwell (1996) “es un proceso interactivo que involucra “virajes” hacia atrás y adelante entre diferentes componentes del diseño, evaluando las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos y amenazas de validez de uno por el otro” (p.235). Este diseño posibilita a lo largo del proceso de investigación, un movimiento y un flujo constante de interacción; un vaivén entre lo que el campo ofrece y lo que se puede desarrollar en colaboración con la teoría.

Unidad de estudio

El contexto estuvo conformado por una escuela de gestión estatal de nivel primario que se encuentra en la ciudad de Santa Fe, ubicada en una zona urbana donde se da un gran desarrollo comercial y económico. Si bien el edificio está ubicado en una de las zonas céntricas más importantes de la ciudad,

los alumnos que asisten no pertenecen al radio, sino que en su mayoría provienen de barrios como Alto Verde, La Guardia, Rincón y La Vuelta del Paraguayo.

La institución está conformada por el nivel inicial y el nivel primario tanto en el turno mañana como en el turno tarde; también por un nivel de alfabetización para adultos que se dicta en el horario nocturno. Cuenta con un comedor que ofrece una copa de leche y el almuerzo al mediodía.

Es una escuela de baja matrícula donde incluso se dan casos de plurigrado: se trata de una organización escolar donde en el mismo salón hay alumnos de diferentes edades y grados, que desarrollan sus clases y contenidos en simultáneo.

Por la información que se pudo recolectar de las entrevistas, los niños que concurren a esta escuela suelen presentar situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, así como también presentan una gran cantidad de inasistencias y dificultades para el desarrollo escolar.

Por otro lado, el acceso a la institución fue facilitado por una experiencia laboral que se inició meses antes como acompañante terapéutica de un alumno. En un primer momento se les transmitió a los docentes de la escuela la motivación de realizar algunas entrevistas que sirvan como material para el Trabajo Integrador Final para optar por el título de la Licenciatura en Psicología. Posteriormente se acordó una fecha para realizar dos entrevistas a modo de prueba del instrumento de recolección de datos, las cuales se realizaron en un aula vacía de la institución.

Las entrevistas restantes también se realizaron de manera presencial en el establecimiento educativo, en el mes de diciembre de 2023 y, en febrero y marzo del año 2024. En todos los casos se les entregó una copia del consentimiento informado firmado por la estudiante y por quien participaba de la entrevista.

Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por seis docentes del turno mañana, de una escuela pública de nivel primario de la ciudad de Santa Fe.

Muestra

Se realizó un muestreo intencional, no probabilístico. Guber (2004) explica que “los marcos de la selección están definidos por criterios sumamente flexibles y se van delineando conforme avanza la investigación, la comunicatividad con los informantes, la claridad y la amplitud de la mirada del investigador” (p. 25). Si bien este tipo de muestras carecen de un criterio de selección preestablecido, no significa que no se siga ningún criterio.

La conformación fue el resultado de la combinación entre los requerimientos del investigador y del informante, al respecto la autora explica que “(...) la muestra de oportunidad surge de un contexto coproducido en cuyo seno se define “lo relevante” o “lo significativo” para la población en cuestión” (p. 28).

Se tuvieron en cuenta criterios de inclusión y exclusión: dentro de los criterios de inclusión se estableció que los docentes estén ejerciendo actualmente funciones en la escuela primaria. Por otra parte, que tengan o hayan tenido incluido en el grado al menos un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Los criterios de exclusión que se establecieron fueron que el docente se encuentre desempeñándose en una tarea diferente y que no tengan incluido ningún niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

El grupo de informantes se constituyó por la técnica “bola de nieve”, Taylor y Bogdan (1990) explican que consiste en “conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (p. 109). La cantidad de entrevistas a realizar se definió por saturación de categorías, dando fin al muestreo cuando se percibió que la información recolectada comenzó a saturarse y no se encontraron nuevos datos que resulten pertinentes para la investigación.

Procedimientos

1- Pasos preliminares.

El trabajo de campo se ajustó al escenario y al tipo de acceso que las instituciones educativas suponen (Achilli, 2001). El acceso a la escuela se efectuó por la experiencia laboral de la investigadora como Acompañante Terapéutica de un alumno de 4° grado.

Luego de establecer algunas conversaciones de tipo informal con las docentes, se las invitó a participar de la investigación a lo cual aceptaron sin inconvenientes. No solicitaron o establecieron condiciones para la recolección de datos, más que la firma del consentimiento informado. En todo momento se mostraron abiertas y motivadas a participar.

2- Instrumentos de recolección de datos.

Para la recolección de datos se seleccionó la técnica de entrevistas semi-estructuradas, por ser una de las herramientas fundamentales de la investigación cualitativa. En esta oportunidad, se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas, ya que como plantean Giroux y Tremblay (2004) este tipo de entrevista permite poder abordar aspectos fundamentales para la investigación, brindándole al entrevistado la oportunidad de extenderse y enfatizar aquellos temas que considere más relevantes. Por lo tanto esta técnica ha resultado sumamente útil, ya que permitió no solo explorar los temas de interés inicialmente planteados, sino también generar nuevos interrogantes que surgieron durante el diálogo con los entrevistados.

Se entrevistaron a seis docentes de una escuela pública de nivel primario de la ciudad de Santa Fe Capital que estaban trabajando hasta ese momento con alumnos de primero a séptimo grado, y que hayan tenido al menos un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Para preservar su identidad, sus nombres fueron obviados; haciendo referencia con letras iniciales.

Al momento de realizar las entrevistas se les entregó una copia del consentimiento informado firmado tanto por la investigadora como por los docentes que participaron. Se les aclaró que se mantendría su anonimato en todo momento, modificando los datos sensibles en la transcripción de las grabaciones y en el análisis de las mismas.

Diseño y Prueba Piloto del Instrumento

En un primer momento se establecieron una serie de preguntas organizadas por los ejes Inclusión, Trastorno del Espectro Autista, Docencia y Escuela. El instrumento diseñado fue puesto a prueba con dos de las seis docentes de manera individual, en una de las aulas de la escuela tomada en cuenta en la presente investigación. El objetivo de este proceso fue poder evaluar la utilidad y la adecuación del instrumento diseñado en función de los objetivos de este trabajo.

Estas primeras entrevistas se realizaron con el propósito de conocer y evaluar la utilidad y pertinencia del instrumento diseñado. La primera etapa fue significativa, no solo porque ofreció la posibilidad de ajustar y aclarar algunas de las consignas, sino que también funcionó como una guía para considerar y reflexionar sobre fenómenos o situaciones que no fueron percibidos inicialmente. Esto resaltó la versatilidad inherente tanto al diseño de investigación cualitativa como a las técnicas empleadas para la recolección.

Resguardos éticos

En función de resguardar la identidad de los participantes y de la institución, se decidió no mencionar el nombre de la escuela en la investigación; así como también se guardó confidencialidad de todos los datos brindados en las entrevistas y la identidad de los informantes. Previo a la toma de datos, se realizaron algunas aclaraciones tales como que la entrevista sería grabada y que el material obtenido sería tratado con el resguardo y la responsabilidad correspondiente.

Por último, se leyó en voz alta el documento que contenía el consentimiento informado. El documento fue completado con los datos del investigador y del entrevistado, y se entregó una copia firmada.

Organización e implementación de las Entrevistas

Para la construcción de la entrevista, a partir de los señalamientos de los autores referenciados, se identificaron y elaboraron algunos ejes temáticos. Estos se basaron tanto en los objetivos de la investigación como también en las categorías descritas en el marco teórico y en la revisión del estado del arte. Los ejes propuestos para las entrevistas a los docentes fueron:

- Formación docente
- Trastorno del Espectro Autista
- Inclusión/Inclusión escolar

En un primer momento de la entrevista se formularon preguntas en donde se buscaba recolectar sus datos personales, tales como: nombre, edad, antigüedad docente, antigüedad laboral en la escuela donde se desarrolló el estudio, curso en el que trabaja y/o es docente titular.

Además, se recabó información sobre aspectos vinculados a las características sociales, económicas y culturales tanto de la institución como de sus alumnos. Aunque inicialmente no se había concebido como un eje organizador de las entrevistas, esta información funcionó como una variable sociodemográfica para tener en cuenta algunos rasgos generales.

En cuanto al desarrollo de la entrevista, el primer eje abordado hizo referencia a la **formación docente**.

¿Hace cuántos años que sos docente? ¿Cuándo comenzaste a trabajar en esta escuela? ¿Cuáles consideras que son las dificultades más frecuentes en el aula?

Este eje será tenido en cuenta en un momento posterior de la entrevista, por considerar que era necesario un desarrollo previo para llegar a la pregunta.

En segundo lugar, en el eje sobre **Trastorno del Espectro Autista**, se buscó indagar el nivel de información y conocimiento que tenían los docentes acerca del mismo.

¿Has escuchado sobre el Trastorno del Espectro Autista? ¿Dónde? ¿Cómo completarías la frase “el TEA es...”? ¿Sabés si hay niños o niñas diagnosticados con TEA en esta escuela? ¿Notás diferencias entre un alumno en general y un alumno con diagnóstico de TEA?

Por su parte, en lo que respecta al eje de **inclusión**, se plantearon preguntas

Si te digo la palabra inclusión ¿en qué pensás? ¿Qué podrías decir si te pido completar la frase “la inclusión escolar es...”? ¿Podés contarme una experiencia o escena de inclusión? ¿Cuál consideras que es la forma en la que se debe incluir a un niño con diagnóstico de TEA? ¿Quiénes

consideras que son los actores principales en el proceso de inclusión? ¿Cómo te parece que aborda la inclusión escolar esta institución?

Luego se buscó articular el primer eje -Formación docente- con los otros dos ejes planteados:

¿Recibiste alguna vez capacitaciones sobre TEA? ¿De qué manera? y ¿Dirías que a lo largo de tu formación docente has recibido información específica en relación a las temáticas de inclusión educativa? ¿Cuáles son los desafíos que suponen para vos como docente, la inclusión escolar de niños y niñas con este diagnóstico? ¿Cómo te relacionas con estos niños?

A modo de cierre, se estableció la siguiente pregunta

¿Creés que la inclusión de niños y niñas con diagnóstico de TEA en la escuela común es posible? ¿Quisieras agregar algo más, que tal vez no te haya preguntado?

En el marco de este estudio, se llevaron a cabo seis entrevistas en profundidad. Las primeras tres tuvieron lugar al cierre del ciclo escolar del año 2023, donde se entrevistaron a dos docentes que estaban a cargo de cuarto y quinto grado. Éstas docentes fueron el contacto inicial que facilitó el contacto con los demás participantes. Además, en esa misma jornada se entrevistó a una docente de segundo grado. Estas entrevistas fueron realizadas en una jornada sin la presencia de alumnos, en un aula vacía de la escuela.

Las tres entrevistas restantes fueron realizadas en el año 2024. La primera entrevistada en esta segunda etapa fue una docente del área de Tecnología, quien es encargada de dar la materia a todos los grados de la escuela una vez a la semana; la entrevista tuvo lugar en un pasillo de la escuela que garantiza la privacidad necesaria, durante una jornada en la que asistieron aproximadamente unos diez niños para recuperar contenidos. Luego de finalizar esta entrevista me dirigí al aula de la siguiente informante, quien en el año 2024 es la encargada de tener a cargo quinto grado, donde se encuentran dos niños con diagnóstico de TEA.

Por último, en el mes de marzo se entrevistó a la docente de música en la sala de docentes de la escuela. Al igual que las entrevistas anteriores, se le entregó una copia firmada del consentimiento informado.

En todos los casos las docentes habían trabajado en un aula con al menos un niño incluido; y en rasgos generales las entrevistas tuvieron una duración de 30 a 60 minutos. Por otra parte es necesario aclarar que la razón de la división en etapas de la recolección de datos tuvo que ver con poder evaluar el instrumento y obtener un primer acercamiento a los resultados obtenidos.

Técnica de análisis de la información

Para llevar a cabo el análisis de la información, se empleó el enfoque de las “frases significativas”, tal como lo proponen Díaz y Badano (s.f) en su trabajo titulado “Análisis de la entrevista. Frases significativas”. Este método se caracteriza por su flexibilidad, que permite sumergirse en las entrevistas y propiciar la aparición de nuevos interrogantes, lo que puede conducir a la necesidad de incorporar categorías teóricas y autores adicionales, además de aquellos ya tratados en el marco teórico previo.

Los autores tienen en cuenta dos aspectos principales: el primero es el tema y hace referencia a “(...) aquellas reiteraciones que marcan la pertinencia de las palabras y que ordenan la situación espacial y temporal (social-política-cultural-económica) de la persona que se habla a sí misma como destacándose y distinguiéndose del conjunto” (p. 3). Del proceso de análisis surgen, según los autores “(...) categorías temáticas que organizan ejes de descripción e interpretación” (p.3). En relación al segundo aspecto, el de modos, hacen referencia a Geertz y lo definen como los “conceptos cercanos a la experiencia” (citado en Díaz y Badano, S.F., p. 3)

Capítulo IV - Análisis e interpretación de datos

El análisis de datos se estructuró a partir de las frases significativas proporcionadas por los entrevistados, junto con los aportes teóricos, resoluciones y documentos pertinentes. De esta manera, se estableció un entramado entre las significaciones y las posibles interpretaciones sobre la inclusión escolar.

Para la organización de la estructura se desarrollaron ejes temáticos que reflejan los modos de trabajo y significaciones que surgen durante el proceso de inclusión escolar:

1. Escuela: particularidades institucionales y problemáticas de la escuela.
2. Conocimientos y supuestos sobre el Trastorno del Espectro Autista.
3. Inclusión y formación docente.

1. Escuela: particularidades institucionales y problemáticas del aula.

Particularidades institucionales

“(...) Haces lo que puedes, si no, te tenes que curtir. Lo que antes te parecía una locura, ahora me parece normal y natural. Chicos abusados, chicos que no comen...” (Docente N, registro de entrevista N° 1)

En este apartado se intentará reflexionar en torno a los significados y sentidos que caracterizan la institución donde se situó la investigación, con el propósito de contextualizar y destacar sus particularidades, así como las prácticas que se llevan adelante. A la hora de realizar una descripción de la institución, en rasgos generales los entrevistados coinciden en la baja matrícula que tiene la escuela:

*“Dentro de todo, la cantidad de alumnos, es una **matrícula baja** en comparación a la escuela donde yo estaba o donde yo veo (...)”* (Docente P, registro de entrevista N° 5).

Como fue mencionado en un apartado anterior, si bien la escuela se encuentra en una de las zonas céntricas más importantes de la ciudad de Santa Fe, los alumnos que asisten no pertenecen al radio de la escuela. En general pertenecen a zonas costeras como Alto Verde, La Vuelta del Paraguay y La Guardia:

*“Es una escuela que tiene, comparada con otras escuelas, **muy poca matrícula**. Sobre todo en el turno tarde, lo que observamos... son grados que no pasan los 15 alumnos por grados. De los cuales todos son de... lo que le diríamos en la escuela... **zonas urbano-marginales**. Chicos de **muy pocos recursos** que... tienen **muchísimas inasistencias**. Realmente a veces por la situación económica, a veces por la situación que viven, de violencia... cada uno con un **contexto muy particular** y con **familias muy variadas**”* (Docente MR, registro de entrevista N° 3)

*“Son chicos que faltan... eso se ve un montón. Faltan bastante, **hay mucha deserción** en el tema del alumnado. Yo nunca tuve, por ejemplo, en el año en el grado de cuarto... un solo día tuve el plantel completo como le llamo yo, porque siempre faltaban unos. **Llueve y acá no te viene nadie, porque los colectivos allá no salen...** yo la verdad no conozco... pero por lo que me han dicho las chicas...”* (Docente A, registro de entrevista N° 4)

A partir de los relatos de las docentes **MR** y **A** acerca de las situaciones de vulnerabilidad tanto económica como familiar que experimentan los alumnos de esta escuela, podríamos preguntarnos por la función de los adultos en estas instituciones. Al respecto Zelmanovich (2003) expresa que esta función debe estar ligada a la responsabilidad de preservar a estas infancias ejerciendo como mediadores con la realidad, funcionando como una suerte de pantalla protectora:

(...) si hay pura realidad, y más aún cuando ésta se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga, que conmocione de tal manera al sujeto que dificulte seriamente el ingreso de estos chicos desprovistos de un adulto, en el universo de la cultura. (p. 4)

Sería importante retomar algunas de las cuestiones expuestas en el marco teórico, sobre todo en relación a las modificaciones de las instituciones de la modernidad y de los aportes de Lewkowicz (2002) para reflexionar en torno a cómo nos trasladamos de un tiempo donde la infancia se concebía como una institución sólida para luego transformarse en lo que el autor llama una “dispersión de situaciones”, donde aparece un medio fluido de fuerzas cohesivas. Esto implica que aunque todos los chicos estén en un mismo recinto, ninguno esté en la misma situación que otro: Lewkowicz (2002) describe que “(...) en condiciones de fluidez, la suposición es siempre engañosa” (p. 114).

Hablar de los “chicos de hoy” significa pensar que éstos no se encuentran excluidos de los tiempos de inestabilidad social y que tampoco logran poder sujetarse de estructuras sólidas; lo que es característico de la propia fragilidad epocal que experimentamos tanto niños como adultos. Retomando lo desarrollado por Zelmanovich (2003) sería de suma importancia evitar equiparar la fragilidad del adulto con la del niño en tanto sujeto en desarrollo.

Escuela e igualdad

Por otro lado, continuando con lo referido en el marco teórico, la institución escolar surge en nuestro país con el propósito de la construcción de ciudadanía en un contexto de industrialización nacional e internacional, contexto que expresaba los valores propios de la modernidad. Entre estos valores, uno que ha sido objeto de contradicciones es el de igualdad. Guillermina Tiramonti (2006) señala que el ideal de igualdad de derechos de la ciudadanía se ve desafiado por las tendencias desigualadoras del mercado capitalista:

*“(...) no hay una enseñanza sistemática, porque ahora todos los libros que se proponen y todas las planificaciones que se proponen, los modos de enseñanza que bajan del Ministerio es para todas las escuelas iguales. Y no son todas las escuelas iguales, porque **no todos los chicos tienen la misma realidad**. Entonces si vos estas en una escuela donde hay chicos que tienen un montón de carencias, los padres no están alfabetizados, son chicos que están solos... que los padres desde casa, desde chiquitos no tienen ningún tipo de estímulo ¿entendés?. (...)”*
(Docente N, registro de entrevista N° 1)

Podríamos pensar, a la luz de los aportes de Tiramonti (2022) que al menos en el fragmento de N, se puede pesquisar algo de lo que la autora denomina una “*pedagogía compasional*”, donde la docente podría llevar adelante una función más bien asistencial, ya que tiene presente las situaciones desfavorables o de desventaja de sus alumnos para disminuir las exigencias cognitivas, preservando el reconocimiento y el bienestar de los alumnos que sufren diferentes situaciones de vulnerabilidad. Sería

importante que los docentes no se vuelvan indiferentes frente a estas situaciones, sin perder de vista el objetivo primordial de la escuela.

Por otro lado, a casi un siglo y medio de distancia, habría que preguntarse si estos principios siguen vigentes y cuál es la capacidad que tiene la escuela de mitigar la brecha entre la desigualdad real y la igualdad simbólica. También, cuestionar si la institución educativa puede ofrecer oportunidades equitativas de educación a toda la población, independientemente de su condición socioeconómica, tal como lo proponía el proyecto de país alrededor del surgimiento de la escuela en los años 1880 (Tiramonti, 2006).

Siguiendo la línea de la autora, se podría pensar en qué lugar habita el mandato original de la institución escolar, de emancipar a las nuevas generaciones de los límites que les imponen su origen, “(...) de romper, en el campo educativo, el círculo vicioso de la reproducción de las desigualdades sociales” (2022, p. 38):

“La diversidad y el... la diferencia de niveles que hay entre los alumnos, en cuanto a saberes. Por ejemplo, hay chicos que vos decis “este chico tendría que volver a primer grado”. Yo tengo chicos... Ayer tomé una evaluación, Andrés no puede escribir solo... nada, y va a pasar a quinto grado. Y hay otros chicos que si te pueden escribir y leen... eso es algo principal ¿como va a pasar si no sabe leer? ¿a que va a la escuela? ¿a qué va?. Yo siempre digo ¿a qué viene este chico? si no... si no puede leer, está en quinto grado, en cuarto. ¿como hago yo para...?” (Docente N, registro de entrevista N° 1)

Al respecto, y vinculado con otro fragmento de la docente N, Tiramonti (2022) expone que la escuela en nuestro país parece solo abocarse a la enseñanza de quienes aprenden de manera “natural”, mientras que continúa siendo inoperante con aquellos alumnos que necesitan de una acción que los inicie en las prácticas culturales que no provienen de su contexto de origen.

Por otro lado, se podría analizar el concepto de educación homogénea en relación a la diferencia de niveles entre alumnos que evidencia N. Retomando los aportes de Baquero (2006), la escuela impone formas de trabajo homogéneas frente a una población claramente heterogénea. El autor refiere que hablar de fracaso escolar es hablar desde una posición donde se cree que las condiciones escolares son naturales, óptimas e inmodificables.

Sería interesante poder reflexionar en torno al concepto de educabilidad, para no considerar que la presencia de condiciones “deficitarias” en los sujetos -como el efecto de la crianza o de su naturaleza social- implique que estos son ineducables (Baquero, 2006). Este concepto no debe limitarse a la capacidad de aprender, si no que debe pensarse como una forma de humanización, de constituirse como un sujeto de la cultura.

*“La familia no acompaña. En escuelas como estas, con estas realidades, **la escuela no acompaña**. Porque muchas veces ni los padres terminaron la escuela. O la mamá, o el papá trabajan todo el día, o están presos. Están un rato en lo de la abuela, otro rato en lo del vecino. Y a su vez, **te exigen que los saques alfabetizados**, todo partiendo de un texto. Te*

exigen, te exigen, te exigen... Son cosas que cuando intentas llevarlas a la práctica en chicos con realidades como estas, es imposible. A veces si los papás no fueron a la escuela, tampoco saben leer. ¿Cómo le voy a pedir al papa que se siente, que acompañe? Primero tengo que enseñarle al papa a que aprenda a leer para después, decirle al chico” (Docente MR, registro de entrevista N°3)

Finalmente, cabe cuestionarnos si los desafíos escolares expresados por las docentes entrevistadas refieren a un fracaso por parte de los alumnos o del sistema educativo en sí. ¿Son los alumnos quienes no se adaptan a las propuestas pedagógicas y expectativas académicas? ¿o es la escuela quien genera una disonancia al imponer condiciones de enseñanza homogéneas, asumiendo que el espacio escolar es un espacio natural y uniforme?

El alumno que se espera y el alumno que llega

En otro orden de ideas, los docentes expresan problemáticas relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas y la presencia de carencias materiales, económicas, familiares; así también como las situaciones de violencia. Se puede suponer que estas variables afectan la posibilidad de sostener un proceso de enseñanza:

“Me pasaba que... yo en la primera hora no puedo dar clases porque ellos están pendientes de la leche. Después cambiaron los horarios de los recreos, era como: “¿cuánto falta para la leche?”, “¿cuánto falta para la leche?”, “¿cuánto falta para la leche?”(...)” (Docente A, registro de entrevista N° 4)

Es conveniente no perder de vista que la escuela no puede convertirse solo en un lugar de subsistencia porque esto relega al sujeto a la inmediatez. Bleichmar (2008) afirma que “primero hay que dar de comer, pero no hay que dejar de enseñar” (p. 63), sin perder de vista que la falta de respuesta del otro genera una sensación de inexistencia que promueve una forma de desubjetivación. Para esta autora, la indiferencia ante el sufrimiento del otro también es una forma de crueldad.

“(...) Lloraba todo el año: entraba, lloraba y “no quiero que la maten a mi mamá”, era lo único que te decía. Entonces, con esas realidades en el salón, no solo él si no el resto del grupo se te dispersa (...)” (Docente MR, registro de entrevista N° 3)

En nuestro país, la escuela tuvo como objetivo generar oportunidades y estrategias para el ascenso social, donde diferentes sectores podían alcanzar posiciones más elevadas que las asignadas según su origen (Tiramonti, 2006). A pesar de que la actual sociedad posmoderna ha podido adoptar otras prácticas sociales y ha cuestionado a la modernidad, según los aportes de Lewkowicz (2010) la antigua idea de educar al soberano sigue vigente en el ámbito educativo, y continuamos pensando desde los ideales de la modernidad: un conjunto de hombres libres, iguales y fraternos.

“(…) no solo les falta comida, les falta vestimenta, sobre todo les falta muchísima afectividad. Y son chicos que la mayoría de las veces están criados a los golpes; yo por eso a los padres, cuando ellos... se portan por así decirlo “mal” no les digo. No les digo porque, por desconocimiento propio, me pasó en una escuela de decirle: el nene volvió a las dos semanas y le digo ¿por qué faltaste? “por tu culpa me cagaron a palos” y estaba todo marcado. Terrible, no sabés cómo me sentí. Y desde esa vez dije nunca más” (Docente MR, registro de entrevista N° 3)

Esta situación que narra la docente **MR** podría relacionarse con lo que Rafael Eduardo Micheletti (2022) define como una “*escuela esponja*”, donde la autoridad desaparece junto con el sistema de incentivo, convirtiéndose en una escuela que no tiene nada diferente para ofrecer y que absorbe a su entorno social. De esta manera, este tipo de instituciones educativas se alejan de la idea del orden, la disciplina, el respeto, la oportunidad y el conocimiento y fallan en poder mostrar a sus estudiantes socialmente marginados algo distinto de lo que ven y de lo que viven.

*“(…) El obstáculo primero es que el chico esté cómodo, porque yo no puedo lograr hacer una ronda, no puedo hacer que el chico se mueva, que acepte al otro **si tiene hambre. O si tiene frío.** O si está con el cuerpo, con las necesidades básicas, que todo lo otro que yo le requiera va a pasar a un segundo plano”* (Docente L, registro de entrevista N° 6)

Adoptar un enfoque contextualista, como propone Baquero (2008) permite centrarse no tanto en los individuos, sino en las situaciones en las que estos están inmersos. Las dificultades de aprendizaje se abordan desde este modelo no como problemas individuales, sino como resultados de la interacción entre los sujetos, considerando sus particularidades individuales, culturales, entre otras, en los contextos específicos que ofrecen las instituciones y dispositivos culturales. De esta manera, el contexto adquiere un papel fundamental en el proceso de desarrollo, convirtiéndose en el marco en el que se configura la constitución subjetiva.

Problemáticas en el aula

Como fue anticipado en páginas anteriores, frente a la pregunta por las problemáticas en el aula, los docentes identificaron la gran cantidad de inasistencias de los alumnos y el bajo nivel de alfabetización que presentan:

*“El tema de que **no todos están alfabetizados**, entonces tenés un grupo que está alfabetizado, otro que tal vez no tanto y otro que nada de nada (...)”* (Docente M, registro de entrevista N° 2)

*“**Son chicos que faltan... eso se ve un montón.** Faltan bastante, hay mucha deserción en el tema del alumnado. Yo nunca tuve, por ejemplo, en el año en el grado de cuarto... un solo día tuve el plantel completo como le llamo yo, porque siempre faltaban unos. Llueve y acá no te viene nadie, porque los colectivos allá no salen(...)”* (Docente A, registro de entrevista N° 4)

En este sentido, se puede hacer referencia a Lewkowicz (2010) para comprender que las instituciones elaboran y trabajan con determinados supuestos que presuponen acerca de los sujetos que llegan a la institución. Actualmente hay una gran distancia entre lo supuesto y lo que se presenta: la escuela espera que los niños puedan ir alcanzado ciertos contenidos acorde a su edad y nivel escolar, pero lo que se encontró en las entrevistas es que en muchos casos esto no sucede:

*“(...) Tienes chicos que están alfabetizados, tienes chicos que **ni siquiera saben cómo se llaman** (...)”* (Docente MR, registro de entrevista N° 3)

*“(...) pero ese es el tema, si no están todos alfabetizados **hay que empezar a desglosar**: los que les cuesta un poquito por un lado, los otros por otro (...)”* (Docente M, registro de entrevista N° 2)

Analizar el contexto institucional es un punto clave ya que se podría pensar que particularmente en esta escuela hay situaciones límites o urgentes en relación al alumnado. Esto se vincula con la concepción de la educación como simulacro, como una simulación que, para Tiramonti (2022) se mantiene porque los afectados son los pobres, cuya voz no llega a la esfera pública. Agrega que suelen ser niños con padres que generalmente no se organizan, que están en el margen del mercado de trabajo y por lo tanto no hay nadie por encima de ellos que se ocupen. Es un simulacro, una ilusión de que aquellos sectores de la población más vulnerable aprendan a lograr una vida mejor:

*“(...) a mi, personalmente como docente no me parece que si yo estoy en cuarto o quinto grado tenga que dar contenidos de primer grado. Yo no estoy de acuerdo con eso, es imposible. **Es como una farsa la educación, una mentira**”* (Docente N, registro de entrevista N° 1)

Por otra parte, Untoiglich (2013) agrega que un proceso de patologización inicia cuando hay un niño que fracasa en la escuela y ese fracaso es atribuido a un supuesto origen genético -como el TDA/H o el TEA- o a una problemática emocional y/o de vínculos familiares, sin poner el foco en la compleja trama que se teje detrás de dicho fracaso:

*“(...) Entonces si estás en una escuela donde **hay chicos que tienen un montón de carencias, los padres no están alfabetizados, son chicos que están solos...** que los padres desde casa, desde chiquitos no tienen ningún tipo de estímulo ¿entendés?. No es como otra escuela, privada o del centro, u otra escuela donde los chicos ya vienen con un conocimiento previo, entonces los chicos avanzan de una manera más rápida (...)”* (Docente N, registro de entrevista N° 1)

Se podría concluir que la problemática del aula que más preocupa a las seis docentes entrevistadas es la cuestión de la alfabetización. Por otro lado también refieren la cantidad de inasistencias que tienen los alumnos y las situaciones de vulnerabilidad económica, sociales y familiares. Sería interesante abrir la pregunta acerca de qué lugar queda disponible para la inclusión, no sólo de aquella que refiere a la singular o diagnóstica de niños con discapacidades, sino sobre la inclusión social de niños de sectores muy vulnerables en un contexto escolar donde hay demandas relacionadas a la alimentación, la violencia familiar y las necesidades básicas que estos niños no pueden satisfacer.

2. Conocimientos y supuestos sobre el Trastorno del espectro autista.

En este eje se buscará abordar los conocimientos y supuestos que poseen los docentes respecto del TEA, y las posiciones que estos adquieren frente a un alumno con este diagnóstico. Se intentará analizar con un poco más de profundidad las concepciones, supuestos y/o prejuicios que manifiestan las docentes entrevistadas.

Es pertinente mencionar que la totalidad de personas entrevistadas conocían al menos por su nombre el Trastorno del Espectro Autista. Respecto a esto, al preguntar a los entrevistados de qué manera podrían definirlo o caracterizarlo, las docentes lo expresaron como una condición, un problema, un déficit, algo que “te toca” y que no se elige.

El Trastorno del Espectro Autista como condición

*“Yo sé... yo sé que se dice que el autismo **es una condición, no es una enfermedad**, pero hay un **problema** ahí. Hay una persona que necesita ser atendida de otra manera, a ver, algo hay. Y yo siempre me pregunto, eh... ¿Cuáles serán las causas? porque hay muchas teorías ¿no? pero me parece que eso se tendría que investigar, avanzar en esa investigación. No tomarlo como algo “y bueno, es así”.”* (Docente N, registro de entrevista N° 1)

En base a este relato de N, en relación a la demanda de profundizar la investigación acerca de las causas del TEA y a la diferencia de teorías, sería importante retomar una postura fundamental del psicoanálisis: la no posibilidad de generalizar, porque siempre va a existir algo de lo humano que se escape de la serialización. Juan Vasek (2011) explica que el psicoanálisis nos invita a enfrentarnos a lo que aparece como “lo inclasificable”, porque justamente la clasificación busca poder incluir en una serie o en una clase según características semejantes; en palabras del autor “esas ficciones implícitas son los disfraces ocultos de los datos” (p. 38).

Por otra parte, la docente A coincide en definir al TEA como una condición que no podría ser equiparable a una enfermedad, ya que la enfermedad actuaría como un límite:

*“(...) Para mí no es como una enfermedad que... porque también **lo limitas mucho al decir “no, vos enfermo”**. No, para mí eso no. Es una **condición** que ellos tienen que lo van acompañar en el resto de su vida, pero está en cada familia y en ellos el día de mañana agarrar y decir...¿que hago con esto?”* (Docente A, registro de entrevista N° 4)

Al respecto de lo que plantea esta docente del TEA como una condición “que los va a acompañar en el resto de su vida”, Untoiglich (2013) lo toma como uno de los resultados del proceso de patologización, donde desde este paradigma “toda la historia de ese sujeto, su presente y su futuro estará atravesada por dicha categorización” (p. 29).

*“No se si llamarlo condición. Porque **queda como despectivo condición**. Es una **condición** que un niño tiene, **que no elige**”* (Docente P, registro de entrevista N° 5)

Resulta también llamativo la manera en que las docentes **N** y **A** remarcan el significante de “enfermedad”, incluso para nombrarlo como un límite. Al respecto Dueñas (2013) explica que la clave de la medicalización está en la forma de definir, porque de esto dependerá el marco de referencia para operar sobre el problema:

(...) un problema de índole no médica que se define como problema médico, es descrito en lenguaje médico y se entiende a través de la adopción de un marco médico. Así, la categoría de enfermedad, ya sea que esté promovida desde el ámbito médico o desde los otros actores sociales, incluidos los pertenecientes a movimientos de pacientes, es una llave para medicalizar. (p. 3)

El TEA como déficit

Aparece, por otra parte, la significación del Trastorno del Espectro Autista como un déficit, tal como lo expresa la docente **L**:

*“(...) sería un **déficit...** lo desarrollaría como un déficit atencional. Que obviamente debe tener varios niveles, pero... me basaría solamente en eso. No lo puedo desarrollar más. Es un **déficit en la atención**”* (Docente L, registro de entrevista N° 6)

Se podría pensar que en esta forma de nombrar o definir al TEA está predominando un modelo médico, genético y biologicista, donde gobierna en él la falta de atención. Como explica Gabriela Dueñas (2013), el predominio de este modelo lleva a pensar que la medicación es la solución a la presencia de lo que se considera un déficit que se supone portado desde el nacimiento. Para la autora, este paradigma presiona obturando las relaciones y las preguntas “sobre el contexto, las condiciones socioculturales, afectivas y la historia personal, familiar y escolar de los niños” (p. 11). Aparece así una reducción de la descripción de síntomas a la determinación de una patología:

Así, se registra una simplificación de las complejidades de la vida psíquica infantil, a partir de lo cual el conflicto, elemento creador y fundante, queda descalificado como expresión de un mero déficit neurológico que se convierte en una operación desubjetivante en la cual el niño queda anulado como alguien que pueda decir algo acerca de lo que le pasa (...). (Dueñas, 2013, p. 11)

El TEA como un problema

De igual forma, tres de las docentes entrevistadas manifiestan al Trastorno del Espectro Autista como un problema que requiere resolverse:

*“Es algo que necesita ser estudiado, bien, bien. Bien investigado... pero todo; las causas, por qué se produce... **buscar una solución**”* (Docente, N, registro de entrevista N° 1)

Sería interesante resaltar algunas de las consecuencias de la medicalización de la vida, que implica atribuir a causas biológicas o genéticas diversas problemáticas. Esto conlleva a la construcción de nuevas enfermedades, la consideración de procesos vitales como problemas médicos, el sobrediagnóstico, la prescripción indiscriminada de medicamentos y la creación de categorías diagnósticas basadas en los estándares morales de la época, entre otros aspectos. De manera intrínseca al concepto de medicalización se encuentra el de patologización, el cual:

(...) da cuenta del proceso por el cual toda conducta o manifestación que no se presenta adaptada a los ideales de una institución – la familia, la escuela o el mercado, por ejemplo – es leída en términos de desorden, problema y finalmente enfermedad. (Prado, 2023, p. 55)

En este punto sería importante poder cuestionar que si el TEA es un problema ¿para quién es ese problema?. En las respuestas de **M** y **MR** podría pensarse que se trata de un problema para la familia, y en ambos casos manifiestan que es una situación difícil de aceptar:

*“Si, es un trastorno pero que... también **le cuesta aceptar muchas veces a la familia**. Porque el nene puede ser, tener ese trastorno, pero si no va... si la familia no acepta, es como que se complica más (...) **Hay familias, o mamás o papás que les cuesta aceptar que tienen un nene con ese problema**. Porque yo no lo diagnosticaría como que es una enfermedad, no. Es algo que, bueno... **le tocó justamente a él**, un trastorno como dice la palabra. (...)”* (Docente M, registro de entrevista N° 2)

*“En el tema de Nahuel es como que, lo que yo noto, es que **los papas no terminan de aceptar que Nahuel tiene un problema**. Un... **no me gusta llamarlo una enfermedad**”* (Docente MR, registro de entrevista N° 3)

De este modo podríamos pensar que definir al Trastorno del Espectro Autista como un problema y como un problema que requiere una solución, lo convierte en algo que se limita a la posibilidad de eliminarlo o que requiere de un adiestramiento. Con estas limitaciones no queda lugar a la interpretación ni al desciframiento de lo que le ocurre al niño y su contexto. (Vasen, 2011)

Ahora bien, sería interesante reflexionar en torno a estas significaciones acerca del TEA como un problema para las familias. Baquero (2006) aborda esta cuestión como una “perspectiva centrada en el alumno” frente a las causas del fracaso escolar: esta posición sugiere la sospecha de una condición

que se encuentre fuera de la norma en alumnos que no logran adaptarse a la propuesta y expectativas escolares. De la misma manera que en el apartado anterior se destacó la forma de referirse al TEA como un déficit por parte de la docente L, esta posición sostiene que son los alumnos quienes carecen de las condiciones para aprender.

Es válido cuestionar, siguiendo el planteamiento de Baquero (2006), si el formato educativo no debería ser objeto de una revisión crítica. ¿Está realmente adaptado para promover el aprendizaje y servir como entorno propicio para el desarrollo de los niños, independientemente de sus circunstancias individuales? ¿Cuáles son las herramientas con las que cuenta la escuela cuando un alumno con Trastorno del Espectro Autista llega a la institución?

Otros conceptos en torno al TEA

Por último, se destacan otras respuestas donde aparece el TEA ligado a una cuestión de ternura por un lado, y luego una idea asociada a que las niñas con TEA tienen síntomas que se expresan en mayor medida en comparación a los niños:

*“Lo que se me viene a la cabeza es la imagen de Agustín justamente... un nene super... super agradable... tranquilo... muy callado, hasta que logró entrar en confianza conmigo casi a fin de año. No sé, es como que en el caso de Agustín, me inspiraba **ternura** (...)”* (Docente MR, registro de entrevista N° 3)

*“Yo no sabía que **en las niñas les tocaba más fuerte que en los varones** (...)”* (Docente A, registro de entrevista N° 4)

Para finalizar, se realizó un resumen de las respuestas obtenidas: 3 de las 6 docentes (N, A y P) reconocen el Trastorno del Espectro Autista como una condición. Algunas de ellas también reconocieron posteriormente al TEA como un problema que necesita encontrar una solución (N, M y MR) y sólo una de las docentes entrevistadas lo describió como un déficit (L).

Posición frente al diagnóstico

Tal como fue expuesto en el marco teórico, existen al menos dos posiciones antagónicas respecto al diagnóstico del TEA. Por un lado, está la visión del discurso médico-psiquiátrico, que considera al Trastorno del Espectro Autista como un trastorno de base orgánica y que requiere tratamiento farmacológico. Por otro lado, se encuentra la postura del Psicoanálisis, que cuestiona el abordaje exclusivamente desde la medicación y el origen neurológico del trastorno; desde esta perspectiva se sostiene que se debe buscar lo que se encuentra detrás del síntoma del niño, porque subyacen conflictos que necesitan ser explorados. Es una posición que invita a la reflexión sobre la responsabilidad de todos los actores, tanto de los padres, docentes y la sociedad acerca del padecimiento de los niños.

En primer lugar se seleccionó este fragmento de la entrevista de **M**, donde manifiesta que frente a algunas cuestiones que identifica el equipo docente, le sugirieron a la madre de un alumno llevarlo a una consulta con un profesional:

*“En el quinto nuestro tenemos un nene que la madre lo diagnosticó sola, con síndrome de Asperger. **Le sugerimos en su momento que lo llevara, pero bueno, ella lo diagnosticó porque una pediatra le dijo en su momento y no lo llevó más. Pero calculamos que puede tener por ese lado también. Eh... pero bueno. Si la mamá no quiere llevarlo... Ahora está más dado el nene, se nos da como que tiene algo. Porque siempre se sienta solo, no habla con nadie, no va a natación, es muy retraído. Muy inteligente, porque hace todo lo que uno le pide. Pero... tiene esos puntitos en contra**”* (Docente M, registro de entrevista N° 2)

En relación a esta sospecha de la docente M acerca de un alumno “*tiene algo*”, Untoiglich (2013) nos invita a pensar acerca del por qué la escuela busca el origen del problema por fuera de la institución, lo que genera que se oculten las dificultades que podrían estar existiendo en diferentes niveles como el proceso de enseñanza-aprendizaje o las condiciones de trabajo de la escuela y/o de los docentes. Por otra parte, la autora describe el proceso de patologización donde “*imperan un paradigma fijo de normalidad y todo aquello que queda por fuera se califica como anormal*” (p. 29). Se podría pensar en estas descripciones del alumno como alguien que está por fuera de la norma por sentarse solo, no comunicarse con nadie que lo llevan a tener “*esos puntitos en contra*”.

El origen biológico del TEA

Se podría pensar que la postura adoptada por los docentes respecto al diagnóstico de TEA influirá en sus prácticas diarias con estos niños en el aula. Algunas de las frases que se encontraron respecto de las causas del trastorno fueron:

*“Y yo escuché, por ejemplo, que puede ser por el **consumo problemático de drogas**. Pero conozco gente... digamos que son personas y han tenido hijos... También me parece que puede ser la **edad** de las personas, de los padres de esos chicos. A lo mejor, si están en edad muy avanzada tal vez eso puede influir en la **genética**. No sé, digo yo. Es mi opinión, no soy científica ni nada. También puede ser... escuché por ahí, la **alimentación**, lo que se consume. Bueno, todo eso **afecta a lo biológico**”* (Docente N, registro de entrevista N° 1)

Como se puede observar en estas frases, N le adjudica una etiología genética, incluso lo relaciona con la alimentación y el consumo de sustancias. Aún cuando existen notables diferencias entre lo biológico, lo nutricional y el consumo de sustancias, lo que se puede pensar es que corresponde a una mirada sobre el Trastorno del Espectro Autista de tipo reduccionista y biologicista. Esto podría implicar para esta docente, que las dificultades que pueda tener un niño son resultado de una única posible causa, asociado a un trastorno de base genética, lo que lo hace en algún punto inmutable:

*“(...) se me hace que podría ser, no sé... algo **neurológico**, algo así (...)”* (Docente M, registro de entrevista N° 2)

En estas frases aparece el TEA como un problema, algo que no se elige, que no se espera y que la familia debería tener que aceptar. Cabe la pregunta acerca de la inmutabilidad o la posibilidad de trabajar con estos niños. En consonancia con lo expuesto, sería interesante retomar un fragmento del texto de Affonso Moysés, Collares y Untoiglich (2013) al respecto del paradigma biologicista y patologizante que en la actualidad va ganando más espacio en el trabajo con infancias:

La biologización basada en una concepción determinista, a partir de la cual todos los aspectos de la vida son determinados por estructuras biológicas que no interactúan con el ambiente, ni con las historias de los sujetos, desaloja de la escena los procesos y fenómenos característicos de la vida en sociedad, con una historicidad, una cultura, valores, afectos, una organización social con sus desigualdades de inserción y de acceso. Reducida la vida a su sustrato biológico, todo el futuro está irreversiblemente determinado desde el inicio; esto prepara el terreno para los procesos de medicalización y patologización. Reduccionismo, medicalización y patologización remiten a una concepción de la medicina y la Psicología enraizada a un paradigma positivista. (p. 42)

Siguiendo por esta línea, la docente MR describe lo que conoce de manera similar:

*“Yo por lo que hablé con la mamá, dice que la doctora le dijo que puede ser en parte **hereditario**. Por qué causas, no sabría decirte. En parte por la **edad**, le dijeron, porque ella lo tuvo de grande (...)”* (Docente MR, registro de entrevista N° 3)

*“Si, yo allá escuche... Pero lo escuche de la madre, que tenían... que ella después se hizo un análisis con su ex marido donde salía que ellos podían llegar a tener una hija con esa condición (...) Si, algo **genético**”* (Docente P, registro de entrevista N° 5)

Por su parte, la docente A expresa lo siguiente:

*“(...) Porque uno se pone a hablar ¿desde qué momento empezó? (...) Yo de cuando era chica no me acuerdo, hasta hoy en día tengo contacto con mi grupo de la primaria no... no lo vemos. Entonces es como que algo también tiene que ver con... con la vida por ahí que llevamos. Pero debe ser seguramente algo **genético**”* (Docente A, registro de entrevista N° 4)

En referencia a la cuestión epocal, cuando **A** expresa que con sus relaciones suelen acordar que hace un tiempo atrás no “veían” personas con TEA, podemos pensarlo a la luz de la denominación de Juan Vasen (2011) del “ritmo cocainico” que gobierna nuestra vida. Es una época que nos exige un ritmo de vida muy rápido, donde debemos estar constantemente “a mil” y donde muchos sujetos no logran poder sostener ese ritmo. El autor recalca la importancia de poder devolver la lógica y el peso de los síntomas a la época actual, sin recaer en una metodología causalista y biologizante.

*“Para mí es eso, como que es una condición que ellos... Yo quiero creer que es desde el nacimiento, y que también cada uno lo va a ir... o se aferra a eso y dice “tengo”. **Que ellos no lo modifican, no lo modifican, es el entorno.** Si vos desde chiquitos los llevas... por ejemplo... bueno, yo me voy. Pero en el caso de los nenes con Síndrome de Down. Vos a los nenes con Síndrome de Down, si tenes a la familia que está, que está.... el nene no va a tener tantas limitaciones, o no va a ser tan... (piensa). Yo siempre digo que hay nenes malos, pero hay nenes malos porque los papás son grandes, no se dedican, no están bien. Para mi aca pasa lo mismo, si al chico en esta condición lo limitas vos... y si, va a tener. Pero para mi es eso, yo, no sé si la palabra correcta es condición o... (risas)”* (Docente A, registro de entrevista N° 4)

Siguiendo en esta línea, esta docente supone que el TEA es algo que se da “desde el nacimiento” frente a lo cual Fernandez Miranda (2021) sostiene que el autismo no se encuentra inscripto de antemano, sino que la dominancia autística se va cristalizando gradualmente en la trama histórica del niño. Por otra parte, en relación al diagnóstico temprano genera una situación desoladora para los adultos significativos ya que produce un extrañamiento frente a este niño que solo profundiza los desencuentros previos.

Por último, aparece en la entrevista con la docente L, una suerte de confusión entre el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno por Déficit de Atención.

*“(…) Sería un déficit... lo desarrollaría como un **déficit atencional** . Que obviamente debe tener varios niveles, pero... me basaría solamente en eso. No lo puedo desarrollar más. Es un déficit en la atención”* (Docente L, registro de entrevista N° 6)

Para concluir este eje de análisis, es esencial reflexionar sobre el “*modelo social de la discapacidad*”, con el objetivo de promover un paso desde un enfoque individual hacia uno social. Este modelo cuestiona la visión médica tradicional de la discapacidad y reconoce que la sociedad está organizada por y para gente sin discapacidades. En la línea de lo desarrollado por Baquero (2006), este modelo considera que existen diversos factores, tanto físicos o sociales, que limitan o restringen la vida de las personas con discapacidad tales como: actitudes, el lenguaje, la cultura, la organización y distribución de servicios de asistencia e instituciones; así como las relaciones y estructuras de poder dentro de la sociedad. Desde el modelo social, la discapacidad se percibe como una restricción social que excluye a las personas de una participación plena en la vida social, en lugar de considerarla simplemente como una consecuencia de las condiciones individuales de cada persona. (Maizares, 2015).

3. Inclusión.

Algunas concepciones acerca de la inclusión.

Tal como se planteó anteriormente, el concepto de inclusión comenzó a adquirir importancia en nuestro país a partir del año 2004, junto con el desarrollo de las bases de las políticas socioeducativas y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 (Sinisi, 2010). Es fundamental poder diferenciar los conceptos de integración e inclusión escolar: mientras que la integración implica que los niños y niñas con dificultades son quienes deben adecuarse al sistema educativo, la inclusión escolar sostiene que sea el sistema educativo el que debe responder a la diversidad, ajustando y modificando sus bases para incluir a todos los alumnos por igual.

Siguiendo esta línea, es importante subrayar que la educación inclusiva va más allá del mero acceso de alumnos con discapacidad a las escuelas comunes. Su objetivo es eliminar -o minimizar- las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Al consultar a las docentes por el concepto de inclusión, y específicamente sobre inclusión escolar, se identificaron las siguientes respuestas:

*“Darle la posibilidad... al **niño especial**, por decirlo de alguna manera, a **tener una... un momento con los chicos normales**. Para mi eso es la inclusión, de que ellos tengan la posibilidad de tener las mismas herramientas, las puedan tomar o no, que un chico que supuestamente no tiene problemas. Para mi eso es la inclusión escolar. Darle la posibilidad al **distinto de que forme para de lo que supuestamente es para normales (...)**”* (Docente L, registro de entrevista N° 6)

Aquí se podría observar que, en principio, el concepto de inclusión es usado por L de una manera confusa. La manera en que lo expresa se acerca más a la idea de integración, donde el niño debe adaptarse y encontrarse con una escuela que aloja un cierto ideal de alumno que se diferencia de aquellos alumnos “especiales”. Tomando los aportes de Liliana Sinisi (2010), en este fragmento parecería existir la inclusión y la permanencia en la escuela de los “niños especiales” como una meta escolar, entendiendo a la inclusión beneficiosa por sí misma.

Otro aspecto relevante de este fragmento de la entrevista de L, es en relación al uso del lenguaje. Aunque las formas de nominación del Trastorno del Espectro Autista ya fueron abordadas en el eje anterior, resulta interesante reflexionar en torno al uso del término “alumnos especiales”. Carlos Skliar (2005) señala que no se observan cambios significativos en relación con los dispositivos técnicos y los programas de formación que construyen los discursos acerca de la alteridad; sobre todo en lo que respecta a las denominaciones o términos que usualmente se suelen escuchar - “alumno con necesidades especiales”-, discapacitados, deficientes, diversos- aparece así una tendencia de culpar al

otro y a considerarlo como la fuente del problema. Esto podría llevar a que la persona que utiliza este tipo de etiquetas se sienta más segura y se identifique con lo que se considera “lo normal”.

En la misma línea, es interesante destacar lo que plantea **M**:

*“Inclusión sería... Incluir; en realidad, no sé si sería justamente inclusión. Porque ya **en el momento en el que vienen a una escuela común, ya están incluidos en el grupo como todos los demás.** Me parece que ya la palabra inclusión no tendría que darse; por que los chicos, por ejemplo, en cuarto grado lo aceptaron tal cual y **es un nene más como ellos.** Inclusión yo diría, a lo mejor, **algún niño en silla de ruedas que tiene otra discapacidad... pero ya no sé si sería la palabra inclusión.** Porque ahora estamos todos incluidos en todos lados... hasta consiguen trabajos y todo, o sea que no.. no. Yo lo tomaría así. Porque acá vimos que Nahuel es un chico más. El noventa por ciento siempre trabajó tranquilo, nunca le agarró un ataque de revolear cosas... es un niño más. Por eso inclusión me parece que habría que descartarlo”* (Docente M, registro de entrevista N° 2)

Más adelante, la misma docente plantea que:

*“(...) Porque queda como el pobrecito, **la manzana que está “feita”** y hay que **meterla**, hay que incluirla en algún lado. No sé si le pondría inclusión... Tampoco adaptación. Yo no le pondría nada, porque es un niño más. Como todos los demás, que obviamente tiene una discapacidad pero bueno, **es lo que le tocó. Nadie le dijo, pobrecito, que se ponga así.** Pero no sé si pondría una palabra inclusión o lo definiría”* (Docente M, registro de entrevista N°2)

En el relato de **M** hay varios puntos a tomar en cuenta: por un lado aparece la cuestión de la inclusión ligada a poder ingresar a un mismo espacio, y por otro lado la inclusión asociada a discapacidades físicas -como las personas en sillas de rueda- (Blanco, 2015). Podríamos pensar si en este recorte de la docente **M** no aparece, en realidad, una dificultad para poder diferenciar el término de inclusión con el de integración, al pensar que quien porta una discapacidad es “*una manzana que está feita*”, que parece tener que adaptarse a un modelo de ser, pensar y actuar, disfrazando sus limitaciones para poder ingresar a algún lugar.

También resulta interesante analizar las frases que se encuentran en estos fragmentos de la entrevista de **M**: “*en cuarto grado lo aceptaron tal cual y es un nene más como ellos*”, o no acordar con la palabra inclusión porque “*queda como el pobrecito, la manzana que está “feita” y hay que meterla, hay que incluirla en algún lado*” (registro de entrevista N° 2). Se podría reflexionar sobre esto a la luz de lo que Skliar (2005) denomina una lógica de la perversión, donde la relación con el otro solo se puede establecer de manera fetichista, reduciéndolo a un mero objeto. Esto conlleva a tratar de homogeneizar la alteridad y convertirla en algo que debe ser similar a nosotros, previsible, pensable y asimilable; convirtiendo al otro a un simulacro o a una mera imitación de lo que se espera.

En otro orden, la docente N describe a la inclusión destacando que el espacio escolar está compuesto por personas diferentes, y concibe a la inclusión más allá del diagnóstico de TEA:

*“Me parece que está bien, todos necesitamos estar incluidos. Pero... tiene que ser efectiva la inclusión, porque si no es lo mismo que nada (...) La **inclusión escolar es... aceptarnos, que todos somos diferentes y tenemos que convivir.** De alguna manera no podemos no... no sentirnos parte de un todo (...) hay que aceptar las diferencias, convivir por que... la inclusión escolar, para mí, **es algo que te forma para un futuro.** Es cómo vos vas a ser cuando seas grande ¿no? **incluir en todos los sentidos, no solamente con un chico que tiene autismo, incluir a otro que tiene otra manera de pensar, incluir a otro que tiene otra orientación sexual (...)**” (Docente N, registro de entrevista N° 1)*

Sin embargo, la docente N es contundente al señalar que percibe la inclusión como una estrategia económica por parte del Estado:

*“(...) Por eso yo pienso, que es lo que te quiero decir, que la **inclusión es como una reducción del gasto público** ¿entendes? **Porque le sale más barato al Estado cerrar escuelas especiales, cerrar cargos, se ahorran un montón de plata...** y perdón la expresión, pero te los meten a todos en una escuela común y haces lo que podes. Esa es la inclusión, **la inclusión acá es una pantalla para ajustes, para reducir.** No es la inclusión que vos y yo creemos, que idealizamos. Está muy lejos... Muy lejos” (Docente N, registro de entrevista N° 1)*

Al respecto, Untoiglich y Szyber (2020) nos invitan a cuestionar el concepto de inclusión: “Cuestionar la inclusión, así como está planteada hoy, es cuestionar las políticas de exclusión que muchas veces conlleva, es una invitación a repensar los binarismos (...)” (p. 21). Sería valioso reconsiderar estos ideales desde una perspectiva crítica, para poder abordar las realidades de los niños, sus familias y la escuela, sin perder de vista el contexto que nos rodea: las transformaciones socioeconómicas, la fragilización de las instituciones y los vínculos, y el corrimiento el Estado (Bleichmar, 2008).

En líneas similares al relato de N, las docentes MR y P describen a inclusión como la posibilidad de alojar todas las diferencias:

*“Para mí, **incluir una persona no es ponerla en un salón junto con un montón de chicos que tienen, a su vez, cada uno características particulares.** Sea que **tengan o no certificado de discapacidad...** sea por la manera en que se criaron, la manera en que viven. Eso no es incluir, es.. es totalmente diferente. Vos querés incluir una persona... podes incluirla desde muchos aspectos (...) yo acá lo veo como lo sufren, al contrario, los chicos... Es... es*

impresionante. Se aburren, se cansan... no es incluir, para mí esto no es inclusión. Si fuese inclusión se tendría que trabajar en una escuela... en este caso pública, una pedagogía más Montessori (...)” (Docente MR, registro de entrevista N° 3)

“(...) No únicamente a los chicos que están diagnosticados los podemos incluir. Hay otros chicos que tienen otras condiciones, otros problemas, otros... y son todos diferentes. Entonces incluir creo que, es incluir tanto a los chicos que tienen condiciones de autismo, de retraso madurativo, de lo que sea, pero también a los otros niños que también no están diagnosticados, que estén pasando por otras situaciones y también es incluir.” (Docente P, registro de entrevista N° 5)

Estas concepciones de las docentes N, MR y P resultan interesantes al sugerir que la escuela no es un lugar inmutable, donde habría una distancia entre los alumnos que entran dentro de la norma y aquellos que son percibidos como diferentes, sino que se percibe como un espacio heterogéneo. El problema ya no radica en quien es diferente si no que es un desafío de todos: los docentes, las familias y los alumnos (Skliar, 2005). Esto será retomado más adelante para analizar las respuestas de las personas entrevistadas en relación a si creen que la inclusión escolar es posible.

El lugar del saber y la formación docente

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue sancionada en nuestro país el 14 de diciembre de 2006. Ha transcurrido más de una década desde que las instituciones escolares admitieran a alumnos con discapacidad en clave de inclusión y derecho. No obstante, esta situación continúa planteando desafíos para los actores institucionales, especialmente para los docentes.

Siguiendo en esta línea, se les consultó a las docentes entrevistadas si alguna vez recibieron capacitaciones para resolver los desafíos que se presentan a diario con sus alumnos, específicamente con aquellos con diagnóstico de TEA. Al respecto, todas las docentes expresaron nunca haber recibido ningún tipo de preparación, ya sea en su formación como docente o en un momento posterior.

En primer lugar, podríamos pensar que aparece el término de inclusión está estrechamente ligado con las adaptaciones curriculares. Además, la docente N manifiesta no haber recibido formación específica en su carrera:

“No, en mi formación docente nunca se habló. Si se hablaba de que teníamos que hacer adaptaciones curriculares (...)” (Docente N, registro de entrevista N° 1)

Por otra parte, las docentes A y P respondieron:

“(...) nadie te prepara para trabajar con estos chicos. Es lo que yo siempre digo, yo no estoy.... a mí nadie me capacitó para trabajar y cómo tratarlos. No te dicen, no te... que

tendría que estar. El último año tendría que haber una... una materia que te digan... Que te acerquen... pero no solo a ellos, hay diferentes realidades” (Docente A, registro de entrevista N° 4)

“Esto también, me voy a otro lado, en cuanto a incluir en el salón. ¿Hasta dónde incluimos?. O sea... ¿hasta dónde incluimos?. **Nosotras no estamos preparadas, no hay algo previo o alguien que esté al lado tuyo y que te ayude a decir “esto puede funcionar así” o “esto puede ir por acá”. Si no tenemos la base, que es nuestro conocimiento... de decir, “ah bueno, pará. Yo sé cómo”... (...)** Uno al no saber y no tener las herramientas, es cómo que **se desespera** y capaz terminas alterando más al alumno sin darte cuenta. Lo básico es que tenemos que estar preparadas todas, porque en todo momento, hoy más que nada, se ven en todas las escuelas y en todas las aulas, chicos con condiciones de autismo, de un montón de cosas. Vos decís.. bueno, si, vamos a incluir. Pero dame las herramientas porque si no, no estas incluyendo. **Dejarlo sentado ahí no es incluir.** (...)” (Docente P, registro de entrevista N° 5)

Más adelante, **P** expresa:

“(...) ¿Cómo hago para que ambos estén **trabajando al mismo tiempo**? ¿ambos están aprendiendo al mismo tiempo lo que tienen que aprender? y de la manera que lo tienen que aprender (...)” (Docente P, registro de entrevista N° 5)

En estos relatos se podría observar cómo los alumnos con TEA son posicionados en el discurso docente como pertenecientes a una categoría aparte y diferente del resto de los estudiantes. Estos niños parecen generar una sensación de incomodidad particular e incluso provocan temor en los docentes, quienes sienten que no están preparados para hacer frente a las dificultades que surgen en los diferentes procesos de aprendizajes de estos alumnos. Aparece también nuevamente esta idea de la escuela como espacio natural y homogéneo, donde parece que todos deben aprender lo mismo en los mismos tiempos.

También es interesante lo que expresa la docente **P**, ya que por un lado, aparece la cuestión de la inclusión vinculada al hecho de que no solo dejar al alumno sentado en un salón, sino que implica “generar oportunidades, acceso, participación y aprendizajes exitosos en una educación de calidad” (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Pero por otro lado también denuncia la falta de herramientas y capacitación que experimenta.

En relación a la oferta de capacitación y herramientas para abordar la inclusión de estos alumnos, las docentes refieren lo siguiente:

“(...) la vez que me anoté por internet, nunca me llegó para hacer el curso (...) **Desde el Ministerio jamás te mandan, pero eso estaría bueno.** La última vez que yo pedí información

para hacer un curso... porque justamente me tocó con Nahuel y Lautaro... más por Nahuel; nunca me llegó información. Jamás, jamás” (Docente N, registro de entrevista N° 2)

Siguiendo la misma línea, las docentes **L y M** manifiestan :

*“(...) A lo sumo, lo primero que vimos fue las inteligencias múltiples. Fue lo único, lo más amplio que pude ver (...) **Pero nunca decir “hice un curso de TEA”**... No. Muy simple... todo lo que profesionalmente hice fue en el instituto de música, siempre con una mirada de lo que podían darme ahí, pero **no así en el nivel médico** (...) no he tenido material que diga... ni siquiera te digo informes. Que te digan: “leete esto que es más o menos lo que te va a ayudar en el trabajo con mi hijo”. Jamás. **Y desde la escuela, menos.** Nunca, jamás” (Docente L, registro de entrevista N° 6)*

*“(...) como docente **me gustaría tener más herramientas a mano** para mí, como docente, al momento de **planificar**. No sé, algunos libros, o páginas donde yo pueda directamente ir y buscar actividades acorde a él. Porque yo... yo le pregunté a la maestra integradora y me dijo: “yo lo saco de Pinterest y lo voy adaptando”. **Es como que también es otro trabajo**; por ahí tendría que haber alguna página, o el Ministerio crear algo... que directamente vos abras y vayas sacando así, como sacamos los contenidos de quinto grado, también... adaptados como para ellos. Acorde a la necesidad, herramientas así tecnologías en base a libros” (Docente M, registro de entrevista N° 2)*

A partir de estos relatos, se podría inferir una sensación de malestar debido a la falta de preparación para abordar las situaciones áulicas que se les presentan. No obstante, también se plantea la cuestión de las capacitaciones, las cuales dependen tanto de la voluntad como del tiempo y los recursos disponibles para cada docente. Además, las docentes expresan una falta de disponibilidad de material adecuado y la ausencia de un lugar al que puedan acudir en caso de necesitar algún tipo de orientación.

Un aspecto llamativo que se puede inferir de los dichos de las docentes es la responsabilidad que recae en ellas para abordar el desafío de la diversidad de manera individual y con los recursos disponibles -y limitados-. Parece que se enfrentan a la tarea de resolver y trabajar con la inclusión dentro de un sistema escolar que permanece estático y resistente al cambio, que parece no poder modificarse ni adaptarse al contexto.

Por último, resulta interesante notar que, a pesar de las diferencias en la experiencia laboral de las docentes -dos años y medio para la docente menos experimentada y doce años para la más experimentada-, ninguna de ellas recibió formación específica sobre TEA.

Los recursos disponibles

A pesar de las dificultades que manifiestan las docentes a la hora de incluir a alumnos con diagnóstico de TEA, las docentes reconocen algunos recursos que contribuyen a este proceso. La docente **A** resalta el rol de los acompañantes terapéuticos en las escuelas:

*“(…) La familia tiene la posibilidad de que estés vos, pero hay otras familias que lamentablemente no. Pero para mi que estén ustedes¹ es importante para las señas. Por ahí tenes que **desatender a los veinte para atenderlo a él** y se te estan matando”* (Docente A, registro de entrevista N° 4)

*“(…) Para mí es súper importante que ellos tengan el acompañamiento personalizado de ustedes, porque ustedes son más **especializadas**. A ver, aunque vos te hayas estudiado todo el libro, capaz que lo que estudiaste no te sirve pero vos le vas a saber buscar la manera porque estás estudiando eso. **Te preparas para eso**. Nosotros es como que por ahí... la primera vez que vi que Nahuel se tiraba las orejas le dije “¡no! pará que te vas a hacer mal”. Y había sido que él hacía eso, que era normal (...)”* (Docente A, registro de entrevista N° 4)

En estos relatos se podría pensar como A le atribuye un lugar de saber a las Acompañantes Terapéuticas, destacando que son ellas quienes se preparan y conocen sobre los alumnos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Otro recurso en el cual las docentes se apoyan es en el rol de la maestra integradora. Al respecto, la docente P expresa lo siguiente:

*“(…) A mi me sucedió en la otra escuela con esta nena que yo me desesperaba porque ella llegaba hasta el diez. Y era una desesperación que a mi me generaba: “necesito que aprenda hasta el veinte”. Y después hablando con la **integradora** ella me dijo “**No te desesperes porque su condición le permite llegar al diez**” (...)”* (Docente P, registro de entrevista N° 5)

*“(…) Había dos docentes integradoras, una se encargaba de una parte de la escuela y la otra del otro ciclo. Y ella **súper presente**, presente en cuestión de decir “lo veo, lo observo. **Veo cual es la necesidad y la ayudo a la docente en cuanto estoy observando**”. No integrar, integrar... no modificar planificaciones y chau. No hacer adecuaciones en las planificaciones sin saber con quién estoy tratando. Está bien, yo entiendo que ellas no pueden tener contacto con la criatura, pero ¿cómo vas a hacer una integración o una adecuación de una secuencia didáctica si no sabés? Si no conoces al niño. Me parece que un día a la semana es muy poco (...)”* (Docente P, registro de entrevista N° 5)

¹ Se refiere a las Acompañantes Terapéuticas.

Capítulo V - Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito estudiar las significaciones que los docentes tienen acerca de la inclusión escolar de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. El contexto del estudio estuvo situado en una escuela pública de nivel primario de la ciudad de Santa Fe Capital.

Se construyó como objetivo general conocer las significaciones que poseen estos docentes acerca de la inclusión de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Para lograr este propósito, se delinearon objetivos específicos que pretendieron identificar y analizar las significaciones de estos docentes y analizar las concepciones, supuestos y/o prejuicios que poseen los docentes respecto del TEA.

La construcción de las significaciones de los actores se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas, lo cual permitió abordar diferentes temáticas a partir de una guía de preguntas que fue organizada en ejes -inclusión e inclusión escolar, Trastorno del Espectro Autista y escuela/formación docente-, aunque también surgieron algunas preguntas a medida que las entrevistas avanzaban. Siguiendo esta línea, el análisis de los datos obtenidos también se organizó en torno a ejes temáticos que delinearon los diferentes enfoques y prácticas de trabajo con alumnos con discapacidad; esto facilitó la comprensión de las significaciones de los docentes en relación con la inclusión de niños con TEA en el contexto escolar.

Se intentó brindar, a partir del análisis de los datos obtenidos, un panorama sobre cómo piensan y cómo ponen en práctica la inclusión en general, y específicamente en los niños a los cuales se les ha diagnosticado con TEA. Se buscó no solo explorar cómo los docentes piensan y actúan en términos de inclusión, sino también identificar las dificultades, lagunas de información, malestares y demandas que enfrentan en este proceso. Se espera que este análisis contribuya a problematizar los desafíos que enfrenta la institución escolar en la actualidad en términos de inclusión, y que sirva como punto de partida para futuras investigaciones en este ámbito.

En relación a ello -y en función de los aportes que brindaron los trabajos que conformaron el estado del arte- se elaboraron los supuestos de esta investigación. Los mismos afirmaban que:

1. Había un cierto desconocimiento, falta de información y/o preparación por parte de los docentes en cuanto a cómo se debe abordar la inclusión de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista para que éstos desarrollen sus capacidades socio-emocionales y de aprendizaje.
2. Que las significaciones de los docentes acerca de qué es el TEA suelen ser imprecisas y generalmente asociadas a factores y causas biológicas

3. que las significaciones de los docentes acerca de la inclusión de niños y niñas con TEA, la ubican como una forma de garantizar el derecho a la educación.
4. Por último, que las significaciones que estos docentes tienen suelen variar según factores sociales, económicos, epocales, entre otros.

En relación al primer supuesto señalado se pudo advertir que en las situaciones analizadas en el marco de esta investigación, las docentes entrevistadas no recibieron información ni capacitación sobre cómo abordar la inclusión de niños y niñas diagnosticados con TEA. Los datos recopilados indican que el abordaje de la inclusión no se encontraría presente en los programas de formación docente, dejando la responsabilidad de prepararse a la predisposición y voluntad del docente. Además, aquellas docentes interesadas en informarse o capacitarse deben buscar oportunidades por cuenta propia, ya que no encuentran un lugar designado para ello. También, algunas de ellas expresan sentirse poco preparadas o capacitadas para trabajar con niños que se encuentran en trayectos de inclusión.

En lo referido al segundo supuesto se observó que todas las docentes habían escuchado hablar sobre el Trastorno del Espectro Autista. Al describirlo, en términos generales lo caracterizaron como una condición, un déficit o un problema. Del análisis se deduce que el conocimiento de las docentes sobre el TEA es limitado y reducido, generalmente asociado a una condición que afecta a una persona sin que haya sido elegido, y que en muchos casos depende del nivel de aceptación por parte de la familia. Las docentes no tienen certezas sobre el origen del TEA pero coinciden que tiene un origen o componente biológico, neurológico y/o hereditario. Por otro lado, en ocasiones se confunde con el diagnóstico de TDA/H (Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad).

Por otra parte, el tercer supuesto pudo cotejarse, aunque es importante poder hacer algunas aclaraciones. Las docentes expresan a la inclusión escolar como la garantía del derecho al acceso a la educación por parte de los alumnos con discapacidades. Queda pensar hasta qué punto esta inclusión es realmente así, o si en realidad se refieren a una integración escolar. Como fue mencionado anteriormente, poder romper con las barreras del acceso a la educación no se limita solo al acceso a las instituciones, sino que es el sistema y el contexto el que se debe transformar para que sea de calidad para todas las personas, partiendo de la base de la diversidad de personas que conviven en una sociedad.

En relación al cuarto y último supuesto, la cantidad de casos analizados no permite realizar una conclusión en este sentido. Sería interesante llevar a cabo una investigación complementaria para poder contrastar y enriquecer los hallazgos obtenidos en este estudio. Sin embargo, es importante destacar que la muestra estuvo compuesta por seis docentes con diferentes años de experiencia en el ejercicio de la docencia, desde dos años y medio hasta doce años de antigüedad. La docente con más experiencia reconoció un cambio de paradigma en relación a la inclusión, al mencionar que hace algunos años a la persona “distinta” se la ocultaba. A pesar de esto, en rasgos generales las docentes manifestaron que las escuelas en su conjunto necesitan más trabajo en el ámbito de la inclusión, y

recalaron que esta problemática no se limita sólo a la institución donde se llevó a cabo la investigación.

Considerando lo anteriormente planteado, se describen a continuación los **principales hallazgos** de este trabajo integrador final.

Como punto de partida cabe señalar que en la medida en que los sujetos recorren y transitan las instituciones, crean una serie de significaciones en donde expresan diferentes valoraciones. En este estudio se pudo observar que, en líneas generales, las docentes consideran posible la inclusión escolar de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, aunque reconocen que representa un desafío significativo debido a la escasa preparación e información al respecto.

A pesar de reconocer esta carencia de conocimiento y preparación, es importante destacar los recursos con los que cuentan estas docentes al encontrarse con un niño con este diagnóstico en el aula. La presencia de las Docentes de Apoyo a la Inclusión pertenecientes a la Escuela Especial -también llamadas “Docentes Especiales”-, por ejemplo, como una figura que facilita la adecuación de contenidos y que proporciona herramientas para trabajar con alumnos que se encuentran en un proceso de inclusión. No obstante, en líneas generales, las docentes entrevistadas expresan la necesidad de contar con una mayor presencia de las Docentes de Apoyo a la Inclusión en el aula, para poder generar una colaboración más efectiva. Asimismo, valoran el papel de las Acompañantes Terapéuticas, ya que le adjudican un saber acerca de estos alumnos que las docentes reconocen no tener.

Ahora bien, sería interesante plantear la siguiente pregunta ¿es posible sentirse preparado? ¿Existe una manera de medir o cuantificar el conocimiento requerido para trabajar con niños con diagnóstico de TEA? Reconocerse en falta puede, de hecho, posibilitar el deseo de saber y de seguir aprendiendo. Podemos pensar acerca de la formación docente no sólo en relación a los contenidos formales o a la acumulación de conocimientos sobre determinadas problemáticas o patologías, si no también a la posibilidad del docente de alojar a cada niño en su singularidad, de aceptar la incertidumbre y el no-saber como parte inherente a la relación educativa.

También se pudo observar en las entrevistas la relevancia que le otorgan las docentes al contexto y a la población que concurre y rodea a esta institución educativa. Desde este aspecto, se recurrió a trabajar con diferentes autores para reflexionar sobre ese entorno, el contexto escolar actual, las transformaciones de la escuela y las posiciones que adoptan las docentes frente a estos desafíos. Esto permitió poder pensar la inclusión escolar no solo en lo que atañe a las personas con discapacidades, sino también para aquellos alumnos que, tal vez, no se ajustan a lo que la institución espera.

En síntesis, las significaciones que las docentes de nivel primario de una escuela pública de la ciudad de Santa Fe Capital le atribuyen a la inclusión escolar de niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista son diversas. Estas significaciones están principalmente vinculadas a la inclusión como una manera de reconocer las diferencias entre los alumnos y no sólo asociada a los alumnos con diagnóstico de TEA. Por otra parte, las significaciones también están asociadas a sentimientos de falta de preparación y angustia por no saber cómo trabajar con este tipo de alumnos.

Indudablemente lo institucional se cuela en sus discursos, teniendo en cuenta el contexto de vulnerabilidad social, familiar, económica y material que rodea a esta escuela. Esta podría ser una cuestión a considerar en relación a la confusión que evidencian las docentes entre los conceptos de inclusión e integración. Los docentes destacaron como problemáticas más frecuentes la falta de alfabetización que encuentran en los diferentes niveles y la insatisfacción de las necesidades básicas de los alumnos, entendiendo estas cuestiones como una dificultad para la inclusión de los alumnos en general. Además, persiste la idea de que el aprendizaje debe darse en un mismo lugar y todos al mismo tiempo.

Es fundamental reflexionar sobre las barreras que encuentran los alumnos de esta escuela en relación al acceso a la educación. Según lo planteado por Retegeui (2023), los datos recopilados en esta investigación subrayan la importancia de contar con recursos materiales y económicos por parte de las familias para garantizar el acceso a los diferentes tratamientos que requieren los niños, así como la posibilidad de disponer de un Acompañante Terapéutico en el ámbito escolar. También se evidenció la dificultad que experimentan las docentes a la hora de elaborar las planificaciones adaptadas para los alumnos que se encuentran en el proceso de inclusión, una barrera que se intenta superar con el apoyo de la figura de la Docente de Apoyo a la Inclusión.

En este punto sería relevante retomar las investigaciones revisadas en el **Estado del Arte**. Se encontraron similitudes con los hallazgos del trabajo de Holstein (2016), quien señala que la integración escolar de niños con condición del Espectro Autista depende de varios factores y que esto no siempre está al alcance de la escuela. Este dato coincide con lo expresado por las docentes entrevistadas en ésta investigación, quienes destacaron, por ejemplo, la importancia del rol del Acompañante Terapéutico. Simultáneamente Holstein (2016) recalca la relevancia del contexto socio económico de la familia, y sería interesante pensar que el acceso a la prestación del A.T está condicionado por varios factores, como la necesidad de que el niño cuente con un Certificado Único de Discapacidad -lo que involucra un recorrido de consultas médicas y terapias, lo que al mismo tiempo implica recursos humanos y materiales como transporte y disponibilidad de tiempo para acompañar al niño-, el nivel de aceptación y de reconocimiento que tenga la familia sobre las necesidades del niño, y la cobertura del servicio por parte de la obra social.

Otra coincidencia con los resultados de la mencionada investigación es la resistencia que suelen presentar los docentes para trabajar con alumnos con TEA, que se debe en mayor parte por el desconocimiento que tienen de la condición, por temor a sus reacciones y por la clara sensación de desamparo que experimentan por parte del equipo directivo.

En relación al estudio de Largeaud (2019), también se encontró que los docentes tienen algunas dificultades para asimilar el concepto de inclusión y que en ocasiones lo confunden con el de integración. En la misma línea, ambas investigaciones reconocen un conocimiento confuso, reducido y asociados a trastornos de base orgánica de los diagnósticos, en el caso de Largeaud, del TDA/H.

Se podría concluir que, en general, se identificaron algunas similitudes con las investigaciones realizadas en nuestro país a pesar de las diferentes perspectivas teóricas y contextos. Se destaca la importancia de las significaciones que los docentes tienen sobre los alumnos con discapacidades para poder llevar a cabo la inclusión escolar, sin embargo esto depende de múltiples factores, como la necesidad de reformular las carreras de formación docente, el rol de la participación de la familia y directivos, la revisión del rol de la escuela y de algunas legislaciones.

Algunos de los puntos de divergencia que se encontraron con las investigaciones consultadas, tiene que ver con la presencia y la función de equipos multi o interdisciplinarios. Tanto en el estudio de Alberto (2021) como el de Peña Vargas, Rivera y Quiroga Gonzales (2021) coinciden que estos equipos son una parte fundamental del proceso de inclusión, ya que pueden aportar saberes especializados. Sin embargo, encontraron que los docentes señalan que en ocasiones estos equipos pueden proponer estrategias descontextualizadas, que no se corresponden con la realidad que habita en el aula.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el marco teórico, sería de gran importancia generar espacios de encuentro donde se fomente la escucha y el diálogo con los diferentes actores institucionales, sobre todo con los docentes. La construcción de estos espacios podría habilitar la posibilidad de cuestionar los modos adoptados, por lo que sería interesante poder tener presente los aportes del Psicoanálisis para contribuir a problematizar el discurso médico que se encuentra instalado en los dichos de los docentes. Desde esta postura no existen definiciones de salud universales, sino que ese estado va a depender de la invención de cada sujeto (Aliani, 2019). Este aporte podría contribuir a rescatar la singularidad de los niños y situarlos desde una perspectiva histórica.

En relación al rol del Psicólogo Educacional en este contexto, este adquiere una importancia significativa ya que puede contribuir a revalorizar y repensar los modos de acción que se desarrolla en el espacio educativo. El trabajo del Psicólogo Educacional requiere de la puesta en marcha de habilidades de reflexión y acción, implica la posibilidad de problematizar el ámbito educativo y trabajar para facilitar que los miembros de la comunidad escolar se cuestionen y reflexionen sobre sus prácticas. Esto debe ir de la mano de la creación de condiciones que fomenten la comunicación abierta y la expresión de ideas y preocupaciones de los diferentes actores.

Tomando los aportes de Maltanares (2010), es fundamental que el Psicólogo Educacional trabaje desde un paradigma que entienda a la educación como una práctica social, considerando la intersección entre la salud y la educación. La autora propone “*pensar la institución escolar como ámbito de fortalecimiento y cuidado de la salud y a los sujetos como partícipes activos en dichos procesos*” (p. 7). La intervención del Psicólogo en este ámbito siempre debe estar contextualizada, debe ser específica para cada situación y acorde al momento histórico y social en el que se desarrolla.

A modo de conclusión, sería interesante continuar reflexionando sobre los desafíos que se plantean en la relación de los campos de la salud y la educación. Estos desafíos son cada vez más complejos y requieren de enfoques interdisciplinarios y trabajo en equipo. Es importante tener presente el contexto y las múltiples dimensiones que caracterizan a las instituciones educativas, empleando recursos y herramientas que vayan de la mano con los métodos adecuados. Además, es crucial promover nuevos enfoques que se alejen de los modelos tradicionales y de ideas preconcebidas.

Ahora bien, la pregunta sobre el papel y la participación de los psicólogos educacionales en el proceso de inclusión escolar podría ser una línea de investigación interesante en futuros estudios. Esta investigación podría servir como punto de partida para reflexionar acerca de las significaciones sobre el proceso de inclusión de otros actores escolares tales como los directivos, para conocer si coinciden o no con las significaciones de los docentes. Por otra parte, se podría avanzar con una investigación que abra la posibilidad de realizar comparaciones con otras escuelas primarias de la capital provincial para identificar puntos de convergencia y diferencias con el presente trabajo.

Freud sostiene en "Análisis terminable e interminable" (1937) que el análisis, al igual que la educación y el gobierno, son profesiones "*imposibles*" debido a la certeza de que sus resultados siempre serán insuficientes: no todo puede ser educado, ni que todo es transmisible. Tampoco todo puede saberse, por ende, los resultados siempre estarán marcados por un resto inevitable. Se trata del desafío que implica poder aceptar la falta.

Entre una educación que busca homogeneizar y normalizar -ignorando las diferencias- y la singularidad de cada individuo, es donde pueden surgir las oportunidades para que cada niño sea acogido en su diversidad. En este espacio intermedio el docente, manteniendo su deseo de enseñar y de aprender, puede abrirse a lo impredecible, a lo inesperado, sin quedar atrapado por la angustia y la frustración. De este modo, la educación se concibe como un proceso relacional y bidireccional, en donde nada está predeterminado, pero ante el cual no se debe claudicar.

Reflexiones Finales

Finalmente, y a modo de recapitular los hallazgos obtenidos, sería importante realizar una breve reflexión en torno a la imagen de la portada, del autor HsiuYu Chang. Esta imagen ilustra una escena del cuento de “Alicia en el País de las Maravillas” de Lewis Carroll, donde los Soldados de Naipes están pintando de rojo unas rosas que, por error, plantaron de color blanco. Los Soldados toman esta decisión para evitar que la Reina de Corazones se enfurezca por su equivocación y les corte la cabeza.

Esta imagen simboliza, en primer lugar, la actitud de la Reina. Una actitud donde no se cuestiona que las rosas deben ser de color rojo, lo cual refleja la tendencia homogeneizadora e igualadora del sistema educativo, donde cualquier desviación de lo esperado se “pinta” para que, al menos en apariencia, se ajuste a la norma. ¿Podemos equiparar a los docentes con los Soldados de Naipes, que obedecen a un sistema que obliga a corregir las diferencias? En ese sentido, los alumnos son como las rosas: difieren entre el alumno que la escuela espera y el que finalmente llega a ella.

Por otra parte, la figura de Alicia transmite la sensación de la infancia, tanto por su tamaño como por su caracterización. Alicia, una niña que no escapa de la situación que está ocurriendo con los Soldados de Naipes, que observa atenta, y que de alguna manera participa de la situación.

La elección de la imagen de este cuento no es casual. Podemos interpretar que “en un país de maravillas” la inclusión escolar es posible de llevarse a cabo. También podemos hacer referencia al contexto de surgimiento de la escuela en nuestro país, un país con fuertes ideas modernas y un gran énfasis en el valor de la igualdad. Los Psicólogos en el ámbito educativo podrían contribuir al pasaje de perseguir metas correspondientes al “país de las maravillas” a trabajar con propósitos que valoricen la subjetividad, con otros modos de leer e interpretar la realidad, y que hagan lugar a las particularidades de cada experiencia, mediante la promoción de prácticas que reconozcan y respeten las diferencias individuales. Quizás lo maravilloso resida en esto.

Referencias bibliográficas

Bibliografía temática

- Affonso Moysés, M. A., Collares C., y Untoiglich, G. (2013). *La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia*. En G. Untoiglich, *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Noveduc.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington.
- Aliani, N. (2015). *Psicopatología, Psicoanálisis y Orden Médico*. Mar por Medio.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía Rosario*. IV(9), 71-85.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. (Eds.). *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de experiencia escolar*. Homo Sapiens
- Blanco, R. (2015). Índice para la inclusión. En *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010) *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Dueñas, G. (2013). *Niños en peligro. La escuela no es un hospital*. Noveduc.
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. 1° ed. 4° reimp. Paidós.
- Fernandez Miranda, J. (2021). *Una vuelta en torno al autismo en psicoanálisis*. Letra Viva.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freud, S. (1915). Lo inconsciente. En *Obras Completas*. (Vol. XIV). Amorrortu.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En *Obras Completas*. (Vol. XXIII). Amorrortu.
- Goy, M. (2023, junio 3). La educación especial no desaparece, se transforma, sostienen desde el ministerio. *Diario El Litoral*.
https://www.ellitoral.com/educacion/educacion-santa-fe-educacion-inclusiva-analia-bella_0_umsysiXggd.html
- Grippe, J. (2014). *Significación*. Psiconotas, Blog de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis.
<https://www.psiconotas.com/significacion-794.html>
- Janin, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Noveduc.
- Kait, G. (1995). *Sujeto y fantasma*. Fundación Ross.
- Lacan, J. (1955-1956). *Seminario III. Las Psicosis*. Paidós.
- Lacan, J. (1975). *Conferencia de Ginebra sobre el síntoma*. En *Intervenciones y Textos 2*. Manantial.
- Lampugnani, S. (2014). *Diagnóstico Participativo, caja de herramientas, intervenciones desde un enfoque socio-comunitario*. Ficha N°3 de la cátedra “Psicología Socio-Comunitaria”. Licenciatura en Psicología FHAyCS-UADER.
- Laplanche J. y Pontalis J.B. (1967). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.
- Levato, M. (2004). La noción de representación en la obra freudiana; un planteo general. *Praxis Freudiana*.
- Lewkowicz, I. (2002). *Entre la institución y la destitución ¿qué es la infancia?*. Pedagogía del aburrido. Paidós.
- Maizares, N. (2015). *El “modelo social de la discapacidad”: algunas notas para su discusión en Argentina*. IX Jornadas en Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/623>
- Maltanares, V. (2010). ¿Qué significa intervenir como psicólogos educacionales?. En Ana Bloj (comp.) *Intervenciones en Psicología Educacional*. Ed. Laborde.

- Micheletti, R. E. (2022). *El fracaso de la no exigencia educativa. Críticas del paradigma pedagógico marxista-posestructuralista y defensa del sistema meritocrático de incentivos en Santa Fe, Argentina*. En *Diálogos Pedagógicos*, N° 40, octubre 2022-marzo 2023. 121-148
- Organización de las Naciones Unidas (2013). Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Asamblea General. https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session25/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session25/Documents/A_HRC_25_29_SPA.DOC&action=default&DefaultItemOpen=1
- Organización de las Naciones Unidas (2023). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FARG%2FCO%2F2-3&Lang=en
- Organización Mundial de la Salud. (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Conferencia Sanitaria Internacional. Nueva York.
- Panizza, M. y Spinelli, V. (2016). Construcción de estrategias conjuntas clínicas, educacionales y sociales. En G. Untoiglich, *Autismos y otras problemáticas graves en la infancia: La clínica como oportunidad*. Noveduc.
- Prado, M. C. (2023). *La discapacidad certificada. Patologización y medicalización de la infancia*. Revista digital Escritos de Posgrado. Edición N° 6. UNR, Facultad de Psicología. <https://escritosdeposgrado-fpsico.unr.edu.ar/ojs/index.php/escritosdeposgrado/article/view/97>
- Retegui, L. (2023, marzo 11). Cuando la educación inclusiva requiere un cambio cultural. *Redacción Mayo*. <https://www.redaccionmayo.com.ar/agenda-publica/cuando-educacion-inclusiva-requiere-cambio-cultural-n12355>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Sinisi, L. (2010). *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?*. Boletín de Antropología y Educación. N° 01.

- Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, la no normalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVII. N° 41.
- Soulé, M., Diatkine, R. & Lebovici, S. (1985). *Tratado de Psiquiatría del niño y del adolescente*. Biblioteca Nueva.
- Terzaghi, M. (2013). La insoportable ignorancia. Notas sobre autismo y patologización. En G. Untoiglich, *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Noveduc.
- Tiramonti, G. (2006). *La escuela, de la modernidad a la globalización*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mimeo.
- Tiramonti, G. (2022). *El gran simulacro: el naufragio de la educación argentina*. Libros del Zorzal.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Noveduc.
- Untoiglich, G., Szyber, G. (2020). *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. Noveduc.
- Vasen, J. (2011). *Una nueva epidemia de nombres impropios. El DSM-V invade la infancia en la clínica y las aulas*. Noveduc.
- Winnicott, D. (1967). *La etiología de la esquizofrenia infantil en términos de la falla adaptativa*, en *Acerca de los niños*. Paidós.
- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*. Publicado en “Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis”. Fondo de la Cultura Económica.

Bibliografía del Estado del Arte

Alberto, L. (2021) *Todos a la escuela, todos en la escuela. Significaciones sobre la integración escolar*. UADER, FHAYCS. Paraná, Entre Ríos. Argentina.

Basso Zanón, R., Szareski Pezzi, F. A., Weizenmann L. E. (2020). “*Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes*”. *Psicol. Esc. Educ.* 24. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>

Castillo, F., Ríos, S. (2021). “La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario”. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, Argentina.

Duarte Guerrero, R. A., Galindo Betancour L. S, Sepúlveda Montilla M. F. (2019) “*Representaciones sociales sobre el autismo en un grupo de docentes de primaria del Colegio Luis Madina de Cali*” - Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium . Facultad de Ciencias Sociales y Políticas. Cali, Colombia.

Holstein, L. G. (2016). *Integración de niños con condiciones del Espectro Autista a la escuela común*. UADER, FHAYCS. Paraná, Entre Ríos. Argentina.

Largeaud, L. C. (2019). *Representaciones de los docentes acerca de la integración/inclusión escolar de niños diagnosticados con TDA/H. Un estudio realizado en una escuela pública de Nivel Primario de la Ciudad de Santo Tomé, Provincia de Santa Fe*. UADER, FHAYCS. Paraná, Entre Ríos. Argentina.

Maldonado León, G. E., Perdomo Rodríguez G. D., Ramírez L. C. (2023). *Factores Protectores, Barreras Actitudinales y Representaciones Sociales sobre el Trastorno del Espectro Autista en niños, niñas y adolescentes del Colegio República Bolivariana de Venezuela*. Universidad Piloto de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, Colombia.

Peña Vargas, K. D., Rivera , J. Y., Quiroga González, L. J. (2021). *Procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con TEA en instituciones educativas regulares*. Universidad Cooperativa de Colombia Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá, Colombia.

Bibliografía metodológica

Díaz, R., Badano, M. (S.F). *Análisis de la entrevista. Frases significativas*. Recuperado de www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/analisis_entrevistas_frases_significativas.pdf

Giroux, S., Tremblay G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., Baptista Lucio, C. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. McGraw Hill, México.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Taylor y Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*". Buenos Aires. Editoriales Paidós.

Documentos oficiales y normativas

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional (2006, 28 de diciembre). Publicada en el Boletín Oficial. Argentina

Resolución N° 311/16 (2016, 15 de diciembre). Consejo Federal de Educación.

Anexos

Anexo 1

Guía de preguntas.

1. ¿Me quieres contar un poco sobre la escuela? (alumnos, organización, servicios, trabajadores)
2. ¿Cuáles considera que son las dificultades más frecuentes en el aula?
3. ¿Has escuchado sobre TEA?
4. Si yo te digo “el TEA es...” ¿cómo completarías la frase?
5. ¿Sabes si hay niños con diagnóstico de TEA en esta escuela? ¿y en su grado?
6. ¿Sabe si estos niños siguen un tratamiento con profesionales y/o están medicados? (del grado)
¿Sabe si cuentan con CUD?
7. ¿Recibiste alguna vez capacitaciones sobre TEA? ¿de qué manera?
8. Si te digo la palabra inclusión, ¿qué piensas?
9. Y hablando específicamente de inclusión escolar, si tuvieras que completar la frase “la inclusión escolar es...”
10. ¿Dirías que a lo largo de tu formación docente has recibido información específica en relación a las temáticas de inclusión educativa?
11. ¿Puede contarme una experiencia de inclusión?
12. ¿Cuáles son los desafíos que supone para vos como docente, la inclusión escolar de niños y niñas con este diagnóstico?
13. ¿Cómo te parece que aborda la inclusión escolar esta institución?
14. ¿Cuál consideras que es la forma en la que se debe incluir a un niño con diagnóstico de TEA?
15. ¿Cómo te relacionas con estos niños?
16. ¿Quiénes son los actores principales en el proceso de inclusión?
17. ¿Notas diferencias en las características de un alumno en general y un alumno con TEA?
18. ¿Crees que la inclusión de niños y niñas en la escuela común con TEA es posible?

Anexo 2

Entrevista N° 1 - Docente N

Fecha: 21/12/2023

Edad: 35 años

Grado en el que ejerce: Titular de 4° grado y docente en 5° grado. Turno mañana

Antigüedad en la docencia: 4 años

Antigüedad en la escuela: 1 año

Lugar donde se realizó la entrevista: Aula de la docente

Duración de la entrevista: 36 minutos

La entrevista se realizó de manera presencial, en un aula de la escuela donde se realiza la presente investigación. Con el consentimiento de la entrevistada, se grabó solo su voz con un celular.

Los nombres mencionados en la entrevista han sido modificados por nombres ficticios para preservar la identidad.

E: ¿Cuándo comenzaste a trabajar en esta escuela?

N: En 2022

E: ¿Querés contarme un poco sobre la escuela?

N: Ehh... la cantidad de alumnos es menor a trescientos. Creo que está entre doscientos setenta y pico. Hay comedor, se brinda desayuno y merienda en ambos turnos, y un almuerzo tanto en turno mañana como en turno tarde. Lo que tiene esta escuela es que antes, hace mucho tiempo atrás venía gente que era del radio de la escuela, que tenía otro nivel social, cultural... y hace, bueno, varios años atrás no elegían esta escuela pública pero si venían los chicos... porque la mayoría de los chicos son de la zona de la Guardia, Colastiné Sur, El Bañado, La Vuelta del Paraguayo, Alto Verde. O sea que no son del radio.

E: Claro... porque estamos en una zona bastante céntrica de la ciudad de Santa Fe.

N: Si, y la eligen porque ellos creen como... Hay una idea, digo yo, de que esta es mejor a las escuelas que están en sus barrios. Entonces como ellos creen que es la escuela del centro.

E: ¿Mejor, en qué sentido?

N: En el sentido educativo (piensa). Y también social, porque por ejemplo, hay muchos padres que me dicen “no, lo cambié de la de Alto Verde porque las maestras no hacían nada, o porque le pegaban a mi hijo”. Y bueno... todo ese tipo de cosas. Lo que pasa es que también hay otra realidad en esas escuelas, hay mucha más matrícula de alumnos que acá. Acá dentro de todo los grados son pequeños.

E: Claro, porque hay solo un curso por grado.

N: Si, y han sacado cargos. Es como una escuela que está en la mira... por ejemplo, ahora el año que viene no sabemos qué va a pasar.

E: ¿Por qué está en la mira?

N: Eh... y por que si baja la matrícula te la pueden cerrar. Ya sacaron por ejemplo un cargo de vice, o sea que hay solamente un solo cargo de vicedirectora y una sola vicedirectora para turno mañana y tarde. Sacaron también un cargo de maestro, entonces a la tarde hay un plurigrado, porque al no haber una maestra hay uno de los grados que se queda sin maestro entonces arman un plurigrado. Por eso está en la mira.

E: Claro. ¿Cuáles consideras que son las dificultades más frecuentes en el aula?

N: Eh.. (piensa). La diversidad y el... ehh (piensa) la diferencia de niveles que hay entre los alumnos, en cuanto a saberes. Por ejemplo, hay chicos que vos decís “este chico tendría que volver a primer grado”. Yo tengo chicos... Ayer tomé una evaluación, Andrés no puede escribir solo... nada, y va a pasar a quinto grado. Y hay otros chicos que si te pueden escribir y leer... eso es algo principal ¿como va a pasar si no sabe leer? ¿a que va a la escuela? ¿a qué va?. Yo siempre digo ¿a qué viene este chico? si no... no puede leer, está en quinto grado, en cuarto. ¿como hago yo para...?.

Tengo que dar interpretación de texto, porque eso me lo dice el NAP². Los NAP, que son los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios dan todos los saberes, todos los contenidos que vos tenes que dar por grado... A mí, personalmente como docente no me parece que si yo estoy en cuarto o quinto tenga que dar contenidos de primer grado. Yo no estoy de acuerdo con eso, es imposible. Es como una farsa la educación, una mentira (se ríe).

E: ¿Y por qué te parece que pasa eso?

N: Eh... (piensa) porque... (piensa) porque no hay una... una enseñanza sistemática, porque ahora todos los... (piensa) eh.. los libros que se proponen y todas las planificaciones que se proponen, los modos de enseñanza que bajan del ministerio es para todas las escuelas iguales. Y no son todas las escuelas iguales, porque no todos los chicos tienen la misma realidad. Entonces si vos estas en una escuela donde hay chicos que tienen un montón de carencias, los padres no están alfabetizados, son

² Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

chicos que están solos... que los padres desde casa, desde chiquitos no tienen ningún tipo de estímulo ¿entendés?. No es como otra escuela, privada o del centro, u otra escuela donde los chicos ya vienen con un conocimiento previo, entonces los chicos avanzan de una manera más rápida. Y ahí si podes... eh... por ejemplo tener esos, esas formas de enseñanza que es no (hace énfasis) conductual, o más constructivista.

En cambio estos chicos, yo pienso, que es al revés; que es cuando más conductual tenés que ser. Tenés que intensificar, por ejemplo yo tengo un nene que ayer hizo la “E” sin el palito del medio ¿por qué hace esa “E” sin el palito del medio? porque no escribe... yo te puedo asegurar que si yo le doy una hoja (se ríe) con veinte mil renglones de que la “E” se escribe así con palito y me lo hace, no se va a olvidar más. Pero acá, desde el Ministerio te bajan que desde primer grado no le podés hacer apercibimiento a los chicos, ¿entendés? Entonces llegas a un quinto grado donde un chico te sigue haciendo el “3” mirando para el otro lado; y tenés los docentes constructivistas, que yo los tuve en mi profesorado, que te dicen *“ay no, vos dejalo, porque es una etapa y después... eh.. es una etapa que escriban así en espejo, después lo va a cambiar”*. No, no lo va a cambiar, es como si a vos nunca nadie te corrige los errores de ortografía vos jamás vas a aprender ¿entendés?. Por que tal vez no me puedo acordar una regla ortográfica, pero capaz (se ríe) que de memoria si ¿entendés?. Entonces yo por ejemplo estoy totalmente en contra de... de como es el sistema educativo, las teorías ¿no? de enseñanza-aprendizaje que te imparten desde el profesorado, me parece que está totalmente en el aire eso. No... no me parece. Pero bueno (se ríe).

E: ¿Alguna vez escuchaste sobre el Trastorno del Espectro Autista?

N: Si, si.

E: Y si tuvieras que completar la frase “el TEA es...” ¿qué podrías decir?

N: Eh... (piensa) (silencio). El TEA es... algo que necesita... ¿puedo decir lo que a mi me parezca?

E: Si, lo que quieras.

N: Es algo que necesita ser estudiado, bien, bien. Bien investigado... eh... pero todo, las causas, por qué se produce. Eh... buscar una solución (silencio).

E: ¿Te referís a una cura?

N: Claro, si. Yo se... yo se que se dice que el autismo es una condición, no es una enfermedad, pero hay un problema ahí. Hay una persona que necesita ser atendida de otra manera, a ver, algo hay. Y yo siempre me pregunto, eh... ¿Cuáles serán las causas? porque hay muchas teorías ¿no? pero me parece que eso se tendría que investigar, avanzar en esa investigación. No tomarlo como algo “y bueno, es así”.

E: Vos me hablaste de las causas... ¿cuáles te parecen que podrían ser?

N: Ehhh... (piensa)

E: Lo que vos creas... o lo que hayas escuchado alguna vez.

N: Y yo escuché, por ejemplo, que puede ser por el consumo problemático de drogas. Pero conozco gente, ehh... digamos que son personas y han tenido hijos... también me parece que puede ser la edad de las personas, de los padres de esos chicos. A lo mejor, si están en edad muy avanzada tal vez eso puede influir en la genética. No sé, digo yo. Es mi opinión, no soy científica ni nada (risas). También puede ser... escuché por ahí, la alimentación, lo que se consume. Bueno, todo eso afecta a lo biológico.

E: ¿Sabes si hay niños con diagnóstico de TEA en esta escuela?

N: Si, si.

E: ¿En tu grado?

N: Si. Hay dos alumnos que ya están diagnosticados.

E: ¿Sabes si estos niños siguen un tratamiento con profesionales y/o están medicados?

N: Eh... si. Nahuel tiene su tratamiento y está medicado. O a veces me ha contado el papá que, por ejemplo, le inyectan hormonas para la preadolescencia. Lautaro no, por ejemplo, no se por que Lautaro no está medicado... eso es lo que dijo la mamá hasta donde se.

E: ¿Y sabes si Lautaro sigue un tratamiento con profesionales?

N: Si, Lautaro sí porque... Hablé con el equipo.

E: ¿Sabés si estos alumnos tienen Certificado Único de Discapacidad?

N: Le preguntamos en la entrevista. Nahuel sí, y Lautaro lo tenía vencido cuando le hicimos la entrevista. Entonces ahí la mamá reanudó todos esos papeles.

E: ¿Y lo pudo hacer?

N: Creo que sí.

E: ¿Recibiste alguna vez capacitaciones sobre TEA?

N: ¿capacitaciones sobre TEA? No.

E: ¿Nunca?

N: No, en mi formación docente nunca se habló. Si se hablaba de que teníamos que hacer adaptaciones curriculares, pero... Me acuerdo que una vez me tocó hacer una práctica en la escuela “S” y había una nena que no podía ver. Necesitaba por ejemplo que... ella tenía un pizarrón chiquitito y ahí yo le tenía que hacer todo en letra grande. O por ejemplo, las fotocopias de las actividades se hacían en letra mayúscula y letra muy grande... pero otro caso así, de cerca, no me tocó. Si me han tocado... eh... chicos que tienen algún otro tipo de retraso pero no era autismo. No era autismo, eran otras problemáticas.

E: Claro... Entonces, ni en tu formación docente ni después tuviste la oportunidad de capacitarte en TEA.

N: Hay capacitaciones, hay formaciones que te ofrecen pero yo nunca las hice.

E: Y si te digo la palabra inclusión ¿que piensas?

N: Me parece que está bien, todos necesitamos estar incluidos. Pero... (piensa) tiene que ser efectiva la inclusión, porque si no es lo mismo que nada.

E: Y si te pido que completes la frase “la inclusión escolar es...” ¿cómo la completarías?

N: La inclusión escolar es... aceptarnos, que todos somos diferentes y tenemos que convivir. De alguna manera no podemos no... eh... no sentirnos parte de un todo. Todos tenemos que convivir, no podemos terminar con eso y... hay que aceptar las diferencias, convivir por que... la inclusión escolar, para mí, es algo que te forma para un futuro. Es como vos vas a ser cuando seas grande ¿no? incluir en todos los sentidos, no solamente con un chico que tiene autismo, incluir a otro que tiene otra manera de pensar, incluir a otro que tiene otra orientación sexual. Eso para mí es la inclusión, no solamente que tenga que ver específicamente con el autismo, sino más bien que todos somos diferentes.

E: ¿Me podrías contar alguna experiencia de inclusión escolar?

N: Eh... (piensa) bueno, esta... la que tuve este año. Me parece que está bien, pero hay chicos que no... Te pongo el caso de Nahuel, porque bueno, el caso de Lautaro... Los padres a veces ejercen una presión muy fuerte, muy fuerte sobre los docentes y sobre todo el sistema en general. Porque ellos a veces se sienten discriminados.

Por ejemplo, lo que pasa con Nahuel en jornada ampliada, que la mamá no entendía que eran demasiadas horas para él, que se cansaba. Aparte cuando iban a jornada ampliada en esta escuela no había otro lugar, el aula era super chiquita. Y yo lo que no entiendo es que si la mamá me está diciendo que los ruidos le hacen mal, que el autismo es hiper... tiene hipersensibilidad ¿como ella no entiende que su hijo?... “bueno, hasta las doce”. Y después se va toda la tarde a hacer terapias. Yo digo ¿cuándo descansa? Yo me pregunto con la seño M, ¿cuándo descansa? ¿Tiene algún tiempo... como un niño común? de ir a una plaza, de no hacer nada...

E: de ocio.

N: De ocio. Porque, a ver, si vos me decís que el chico está en jornada ampliada hasta las tres de la tarde, después se va todo el día a las terapias. Y al otro día a la mañana ¿con qué ganas viene a la escuela? ¿con qué fuerza? ¿con qué energía?. Nada, no solamente él por tener esa... condición, si no cualquier chico, cualquier persona.

E: ¿y se te ocurre alguna escena de inclusión escolar?

N: Eh... si... ¡Ah! te quería decir: vi una situación de inclusión que me pareció muy buena... Una vez fui a reemplazar a la escuela "S.C" y había tres chicos, una nena y dos nenes que eran sordomudos. Había una nena que... digamos... podía entender... con más facilidad. Y había otros dos chicos que iban acompañados por ¡dos! porque no había una sola. Había dos (hace énfasis) maestras de sordomudos, hipoacúsicos, que hacían un trabajo excelente. Yo me quedé asombrada por todo lo que hacían. Me acuerdo que una vez habíamos escuchado una canción... claro, ellos no la podían escuchar, entonces la vieron. Era una de la Granja de Zenón. La profesora especial, la de hipoacúsicos ¡se puso a hacer la representación! Yo me quedé re asombrada. Y bueno, después me acuerdo que esa profesional estaba en todas las áreas, no solamente en mis áreas; estaba en educación física, que eso jamás yo lo vi. Jamás, en ninguna escuela vi que una maestra especial acompañe al niño integrado a otras áreas que no sean lengua y matemáticas, o ciencias sociales.

E: Y esto... ¿Esto debería ser así? que la docente integradora acompañe en todas las áreas. ¿O es que ella lo hacía como una excepción?

N: No ¿sabes por qué? porque ellos están en una escuela que es privada. Es la que está en la calle "G", es la de hipoacúsicos. Por eso le dan ese acompañamiento a los chicos. ¿Ellos que hacían? no iban todas las horas, iban unas horas a la escuela. Y después, salían de la escuela antes que los otros chicos y se iban a su escuela. Pero por ejemplo, en educación física estaban ahí, al lado de los chicos hipoacúsicos; y le explicaban todo. Y ellos estaban acompañando a la profesora de educación física y estaban haciendo lo mismo que los otros chicos. Me pareció que ahí estaba muy bien planteada la inclusión, era efectiva, era algo que realmente tenías un acompañamiento.

E: ¿y en esta escuela?

N: Acá no. Estas escenas no se ven, porque acá viene solamente Luisa³ un sólo día... eh... y si tiene... ella por ejemplo ahora se queda con Nahuel y Lautaro, se quedó este año, todas las horas porque no había otros chicos integrados en la escuela; podía hacerlo. Pero si tiene en cada grado, ponele que tenga alguno integrado ¿como hace? ¿Va un ratito con uno, un ratito con el otro?. Porque ella viene un solo día a la semana a la escuela. En los otros días le toca ir a otras escuelas. No, es imposible. Por mas que vos estés capacitado, formado como yo digo, que te exigen acá tener esa formación, que el

³ Es la Docente de Apoyo a la Inclusión.

docente de grado... si, vos podes tener toda la teoría. ¿Pero cómo la aplicas? Si estás solo, no tenes un solo niño integrado y tres o cuatro más. En mi caso tenía 23 alumnos de los cuales dos estaban integrados, y viste la problemática que entre ellos se peleaban. Entonces tenes que tener a uno en una punta, al otro en otra. Los otros chicos también tenían sus problemas y sus crisis. Vos haces lo que podes. Por mas que tengas las mejores intenciones del mundo

E: Si, ellos son los alumnos que sabés que tienen un diagnóstico. Pero antes de comenzar la entrevista me comentabas que ustedes, las docentes, sospechaban de diagnósticos en otros niños.

N: Si, hay otros chicos más.

E: Te quería preguntar por los desafíos, aunque un poco ya lo comentaste. Pero si querés agregar algo más sobre los desafíos que suponen para vos, como docente, la inclusión escolar de niños y niñas con diagnóstico de TEA.

N: Y... el desafío es... si... (piensa). Es tratar de, de... de que no haya conflictividad. No solo con ellos, con los compañeros, con la familia. Es un desafío. Yo todos los días decía “ay, si llega a pasar algo... Después va a venir la mamá de Nahuel a decirme algo”. De hecho ya pasó, a decirnos que nosotros no hacíamos adaptaciones. O por ejemplo con Lautaro, cuando le pegaba a otros chicos... los padres super enojados: “que la seño dónde está” “que la seño esto” “que la seño no mira”. Entonces toda la presión y mirada, y responsabilidad viene sobre mí. Es un desafío ser maestra con todas estas cuestiones.

E: ¿cómo te parece que aborda la inclusión esta escuela?

N: ehh.. le falta. Falta. Falta contención. Yo no sé si... (piensa). No se si es esta escuela, o sea, son muchas cosas que deberían cambiar. Primero, en toda escuela debería haber un gabinete de profesionales: psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales. ¡Asistente social! en esta escuela es primordial. Acá tenemos un montón de problemáticas.

E: ¿y la contención que falta sería hacia las docentes, hacia las familias, hacia los alumnos...?

N: para mí, hacia todos. Ayudar a las familias, porque la familia es parte de la comunidad educativa. Todos necesitan un tipo de contención, de ayuda. Yo digo para llegar a acuerdos.

E: para vos faltaría darle una vuelta de tuerca a la inclusión en esta escuela.

N: Si, si.

E: ¿Cuál consideras que es la forma de incluir a niños y niñas con diagnóstico de TEA en la escuela?

N: Ajá, la forma de incluir... eh... (piensa). Yo no exigiría tanto como se exige ahora. De que todos tienen que hacer lo mismo, la cantidad de horas. Tendría que haber dentro del aula, distintos rincones.

Tal vez el chico hoy no tiene ganas de hacer matemáticas, pero a lo mejor quiere trabajar con ciencias naturales, o en lengua. Entonces, ir como dando un poco más de flexibilidad... a ellos. Para no llegar a esto, de que tienen que hacer lo mismo, sobre todo en estos chicos que viene la mamá y me dice “ah, pero es hipersensible” “pero vos le modificaste”. Y bueno, entonces... es exigirle demasiado a un chico que tiene esa condición.

E: Y esas modificaciones ¿vos crees que deberían hacerse sobre el sistema educativo, por parte de la escuela...?

N: (interrumpe) No. Primero, todo lo que pasa en la escuela viene de arriba. Todo. No es que acá nosotros podemos hacer lo que queremos. Es como se dice “te bajan línea” y... tomá. Hacete cargo y hacé lo que te decimos (risas). Nadie nos viene a preguntar nada, jamás. A nadie le interesa lo que piensa el docente, y es como yo siempre digo: a la escuela la hace el docente, la hace el maestro; no la hace ni la directora ni la vice. La hace el maestro en el aula, el que hace el trabajo más importante. El que levanta, el que sostiene la escuela es el maestro. Y sin embargo, somos los que menos cobramos.

E: ¿Sentís que no están reconocidos?

N: ¡No! no está valorado por nadie. Para nada.

E: ¿cómo te relacionas particularmente vos como docente, con los niños y niñas diagnosticados con TEA?

N: Eh... bueno. A mi, por ejemplo, este año que es la primera vez que yo los conocía a Lautaro y Nahuel, antes de empezar muchos docentes que ya los tuvieron me decían: “a Nahuel no lo persigas (risas) porque se va a poner más rebelde y se va a querer ir” “con Lautaro tenes que llegar a hacer acuerdos para que él empiece a trabajar” y... bueno. De a poco, me fui relacionando y armando un vínculo, porque es necesario conocerlos, no solamente a ellos.. a todos los alumnos. Tenes que generar un vínculo. Y una vez que vos ya sabes como van a trabajar, como van a reaccionar, que es lo que uno ya va anticipándose, ahí es distinto. Podes planificar de otra manera, porque sabes que es lo que van a poder hacer o lo que no... podés saber lo que puede pasar. Es distinto, el tiempo te ayuda mucho, a relacionarte cada vez mejor.

E: Recién me contabas lo que te habían dicho las docentes de estos alumnos. Si tuvieras que decirle algo a la docente que le toque el año que viene este grado... ¿qué le dirías?

N: ehh... (piensa) y que no los sobreexijan, por ejemplo. Por más que la mamá de Nahuel me venga a decir... es como que la mamá de Nahuel no entiende que el chico llega un momento que ya no quiere. Ella estaba diciendo que nosotros no le damos clases. No, ella no lo quiere ver, tiene un problema de negación, nunca nos viene a preguntar tampoco. Nos viene a acusar.

E: Claro, no está presente una cooperación.

N: Si, no hay cooperación con la familia. La mamá de Lautaro nada que ver, porque hable con ella y me pareció una mujer que entiende, no va a hacer ese lío. Pero bueno, la mamá de Nahuel ha denunciado ¿entendes?. Se sienten discriminados... Hay una idea, nos parece, que ellos piensan que el chico va a salir de esa condición ¿entendes?. Y ya es demasiado lo hace, yo con Nahuel me sorprendí cuando lo conocí. Porque tal vez con mis prejuicios, hubiese pensado que él no iba a poder escribir o leer. Sin embargo lee, escribe. Escribe mejor que los otros chicos, es súper prolijo, responsable de sus cosas. Lo que pasa es que él se cansa, o interpreta la realidad de otra manera y lo afecta. Pero bueno, eso también hay que saber respetar: la inclusión no es solo “ay, lo incluyo” y ya está. Tienes que respetar, eso me parece que no está bien. Nadie habla del respeto, todos hablan del derecho. Hay una cuestión que es un límite ¿quien piensa en ese niño? ¿Alguien piensa si el chico está cansado? ¿si es o no beneficioso? porque a ver, como yo le dije a la directora: si Nahuel empieza a llorar, a patear ¿está sufriendo!. No está bien en la escuela, entonces ¿cuál es el sentido de que este acá? Porque él ni ningún chico se merece eso... todos hablan de la inclusión, pero no es solamente eso. Son niños, no son personas adultas.

E: si bien algo hemos hablado, quería preguntarte quienes te parecen que son los actores claves del proceso de inclusión.

N: para mi es indispensable que tenga un equipo de profesionales atrás. Eh... para mi las terapias son algo necesario, muy necesarios.

E: ¿notaste cambios cuando estos niños pasaron de no asistir a iniciar un tratamiento?

N: Si, si.

E: Y respecto de la maestra integradora...

N: ehh... lo que pasa es que la maestra integradora debería venir todos los días. El niño viene todos los días, entonces todos los días debería darse ese acompañamiento. Por ejemplo, para mi los acompañantes (terapéuticos) son necesarios.

E: vos también mencionas lo del gabinete de profesionales... como algo que haría falta.

N: si, un gabinete de profesionales. Psicopedagogos... porque nosotros no tenemos esa formación. Si no tendría que ponerme a estudiar la carrera de psicopedagogía para atender a la exclusividad. Esa es otra cosa que veo que los padres nos exigen: como una exclusividad

E: ¿eso lo ves en general o puntualmente en estos dos niños integrados?

N: y en algunos casos particulares si quieren exclusividad, algunos padres. Con Nahuel si.

E: ¿notas diferencias en las características de un alumno general y un alumno con diagnóstico de TEA?

N: Si. Si, si.

E: ¿qué se te ocurre? ¿Podes darme un ejemplo?

N: por ejemplo... las crisis. Por eso que yo te digo de la hipersensibilidad. No es lo mismo que yo le diga a una nena “hacelo de nuevo” y lo hace. Yo le digo eso a Nahuel y no.

(la entrevista se interrumpe unos pocos minutos porque ingresa otra docente a consultar a N una cuestión organizativa del acto del día posterior)

E: Bueno, nos quedamos en la pregunta de las diferencias entre los alumnos... vos decías esta cuestión de las crisis.

N: Si. Porque a lo mejor lo que yo digo a los otros chicos no impacta de la misma manera que si impacta en los chicos con TEA. Además de que los chicos con TEA, como están todo el tiempo dispersos, necesitan exclusivamente... ahí si, que alguien esté... eh... constantemente llamando la atención.

E: Bueno. Llegamos a la última pregunta ¿crees que que la inclusión en la escuela común de niños y niñas con TEA es posible?

N: Eh... si... (piensa). Es posible. Es posible pero no de la manera en que está planteado.

E: ¿Algo más que quieras agregar? ¿qué quieras decir? Que tal vez no te haya preguntado...

N: No... (piensa). Bueno, si (risas). Lo que yo veo que para mi esta muy mal ¿entendes? No puede ser que un chico que tiene un... que se nota que tiene algo... la madre, los padres, dejen a su antojo.. te digan “ah, ya se le va a pasar”

E: ¿Lo decís en relación a las crisis?

N: No, a otros chicos que no están diagnosticados. Que algo tienen ¿entendes?. Dicen “ay, no. No lo llevo”. Algo, alguna presión por parte del Estado, por parte de la escuela, o verse obligados a tener una entrevista con un Psicopedagogo... con alguien que... a nosotros por lo menos. A ver, ¿a mi cuando me afecta el chico? porque si el chico no fuera mi alumno no me interesa. Es problema de la madre. Pero a mí me lo está trayendo, le tengo que enseñar, tiene que estar adentro del aula todo el año. Yo tengo que estar con un chico que no se lo que le pasa, que no se como actuar. Y después me preguntan ¿por qué no sabe leer? o ¿por qué no hace esto? y no sé, no soy profesional. Si la madre no lo lleva ¿que hago?

E: Y en este caso, ¿como son los pasos a seguir? Cuando vos sospechas que un niño puede llegar a tener...

N: (interrumpe) Y, eso es muy delicado. Porque si vos llegas a decir eso... hay padres que te pueden hasta denunciar. Porque van a decir que vos inventas, que hablas mal, que discriminas. Una vez me pasó, yo reemplazaba en otra escuela y había un nene que tenía un retraso. No se que, porque como te digo, no soy profesional. Pero algo tenía, no sé si era emocional, cognitivo, no se que era lo que le pasaba. Entonces me puse a leer... era un nene que no, que estaba todo el tiempo de manera violenta, se sentaba solo, no llegaba a hacer las cosas que hacían otros chicos. Le tenía que dar adaptaciones, pero no estaba integrado y ya estaba en cuarto grado. Desde la escuela nunca habían pedido la integración; recién cuando lo tuve yo, a mitad de año... La directora me hizo hacer un informe, donde tuve que poner todo lo que decían los profesionales: iba a una fonoaudióloga porque tenía problemas del habla, iba a psicopedagoga. Y bueno, me puse a leer su legajo, porque cada alumno tiene su legajo, donde está toda la información desde el jardín.

E: Te pregunto, ¿esos legajos están en todas las escuelas?

N: Si, todas las escuelas tienen por grados los legajos de los alumnos. Con todo, cosas médicas... Por ejemplo, el de Nahuel es una carpeta así (hace un gesto con la mano para dar a entender que es una carpeta grande)... con todo su tema de autismo. Y... bueno, este chico tenía.... empecé a leer las actas, los informes que le hacían desde jardín las maestras jardineras que fueron las primeras que se dieron cuenta que el nene hacía berrinches, tiraba cosas... empezaron a poner el ojo. Y ahí habían puesto que fue a la Psicóloga y que la Psicóloga decía que el padre le pegaba a la madre, que una vez el chico se subió al techo y nadie lo vio... que casi se cae, qué se yo. Ahí empezas a ver un problema familiar que es demasiado. Yo como maestra, imaginate... Una escuela tiene que tener un equipo de asistentes sociales, psicólogos, psicopedagogos; pero no de afuera. Porque ahora está, se llama el equipo socioeducativo que no da a abasto con todos, vos mandas las notas desde dirección pero no te dan bolilla, no vienen. Jamás, jamás vi a nadie, un asistente social que se siente conmigo y me pregunte que pasa con esta familia. Haces lo que podes, si no, te tenes que curtir. Lo que antes te parecía una locura, ahora me parece normal y natural. Chicos abusados, chicos que no comen...

E: Claro, no hay alguien que responda a estas demandas.

N: No, no hay nadie. Lo que yo digo es, la asistente social tiene que estar como la maestra: en la escuela, de la escuela. Cada escuela tiene que estar ahí, permanentemente, actualizándose. Eso sí lo tienen las escuelas privadas, por ejemplo yo reemplazo en la escuela "SRL" y había una chica que tenía su cargo de asistente social en la escuela, iba con la chaqueta como vamos nosotras. Y había psicopedagogas... todo. Eso solo pasa en las privadas, en las públicas no hay nadie, el Estado no abre cargos, no invierte. Por eso yo pienso, que es lo que te quiero decir, que la inclusión es como una reducción del gasto público ¿entendes? Porque le sale más barato al Estado cerrar escuelas especiales,

cerrar cargos, se ahorran un montón de plata... y perdón la expresión, pero te los meten a todos en una escuela común y haces lo que podes. Esa es la inclusión, la inclusión acá es una pantalla para ajustes, para reducir. No es la inclusión que vos y yo creemos, que idealizamos. Está muy lejos... Muy lejos.

Entrevista N° 2 - Docente MM

Fecha: 21/12/2023

Edad: 40 años.

Grado en el que ejerce: Docente de 4° grado y titular en 5° grado. Turno mañana.

Antigüedad en la docencia: 12 años.

Antigüedad en la escuela: 4 años.

Lugar donde se realizó la entrevista: Aula de la docente.

Duración de la entrevista: 34 minutos.

La entrevista se realizó de manera presencial, en un aula de la escuela donde se realiza la presente investigación. Con el consentimiento de la entrevistada, se grabó solo su voz con un celular.

Los nombres mencionados en la entrevista han sido modificados por nombres ficticios para preservar la identidad.

E: ¿Querés contarme cuando empezaste a trabajar en esta escuela?

M: Si. Empecé a trabajar acá hace cuatro años... en el 2020 me tocó... que fue el primer año que me trasladé, me tocó la pandemia. Así que ahí fue casi todo virtual. Eh... (piensa) 2021 me tocó... eh... (piensa) el plurigrado, quinto y sexto...

E: ¿qué significa “plurigrado”?

M: Dos grados juntos.

E: ¿En el mismo aula?

M: Si, en el mismo aula

E: ¿cómo hacías con los contenidos?

M: Y, primero repartíamos el pizarrón y le daba a un grado una cosa, al otro otra. Ya el último período dije “no, vamos a darle a todos lo mismo” porque se recontra complicaba

E: Pregunto desde el desconocimiento. ¿El plurigrado es una práctica común?

M: Si, si, si. Pero se recontra complicaba, pero en el sentido de que... por ejemplo: si vos a un grado le tenías que enseñar divisiones por tres cifras, el otro escuchaba y se le mezclaba con las actividades que

ellos tenían que hacer. Entonces el último período que fue octubre, noviembre y diciembre dije chau; le damos a los dos lo mismo. El año pasado me tocó... (piensa) cuarto y quinto también, pero di lengua y sociales. Y este año, bueno... cuarto y quinto, matemáticas y naturales.

E: Claro. ¿Qué me podrías contar sobre la escuela? tal vez sobre la cantidad de alumnos, la oferta académica, las instalaciones...

M: (interrumpe) mirá, por lo que vi en el... en la aplicación de “Mi Escuela” el año pasado, 230... pero este año no creo que haya tantos.

E: ¿Ese sería el número de alumnos de los turnos mañana y tarde?

M: (asiente) mañana y tarde. Nosotros sacamos la cuenta que alrededor... Calculo yo, 160 este año en ambos turnos. Y después bueno... eh (piensa)... no es una escuela fea para trabajar, lo que pasa que a veces... como... vamos a ponerla en evaluación institucional. Es como que se mira su ombligo para quedar bien con los demás. Hay que rescatar que el noventa por ciento, por lo que vemos a la mañana, colaboramos entre todas al momento de un acto, o de los telones... pero... ya ahora no se estaría viendo eso.

E: ¿Antes había más compañerismo?

M: Exactamente. Si, si si. Así que... no, y después bueno. Que se yo, no es una escuela fea. A mí me gustaría... Yo lo hago por una cuestión personal, es una cuestión personal por la que me cambio. Pero... eh (piensa). Los porteros son muy buenas personas, el equipo directivo no hay... (piensa) (mira hacia el techo) una sola persona, pero bueno, qué le vamos a hacer... habría que ya darle el pase. Pero después no, todo relativamente bien.+

E: ¿Y los alumnos?

M: Los chicos también, super cariñosos. Super respetuosos, a pesar de la realidad y el lugar donde viven. Porque por ahí uno los caratula... que viven, que se yo, en Alto Verde y... (piensa) yo cuando me trasladé, me dijeron “¡Ay! ¿te vas a ir a esa escuela?”. La verdad que los chicos bien, bien. A pesar de la realidad que ellos tienen, educados, no tocan si vos no le permitís que toquen, la verdad que bien. Las familias también, siempre responden, lo acompañan en su mayoría. Todos, va, el noventa por ciento traen sus cosas; son pocos a los que vos le tenes que dar. Pero... no, no; sacando eso, bien.

E: Claro, porque si bien es una escuela bastante céntrica...

M: (interrumpe) Super céntrica.

E: ...pero los niños que asisten generalmente vienen de zonas como Alto Verde...

M: (interrumpe) Si, zonas como Alto Verde, La Guardia, Rincón a veces. La Vuelta del Paraguay... por eso te digo. A pesar de la zona de la que vienen y la realidad que tienen, eh... o que se vive en el barrio.... eh... ellos no lo demuestran. Porque yo me imagino que en otra escuela donde el barrio está lleno de drogas, delincuencia, todo eso repercute acá. Pero no, en la escuela esta no. Al menos yo no lo he vivido; mirá que he dejado cosas arriba del escritorio y nunca paso nada. Por eso puedo decirte que a veces lo caratulamos, y nada que ver.

E: ¿la escuela tiene comedor?

M: Si, tiene un comedor que le dan, eh.... desayuno y almuerzo. Y bueno, para ocasiones especiales le hacen tortas, bueno, en el verano le dan yogur, sandwichitos también. Ahora por ejemplo, a los chicos que terminaron ayer nivel inicial les dieron un budín de regalo, para que se lleven a la casa. Pero comen bien, comen y desayunan bien.

E: ¿Cuáles consideras que son las dificultades más frecuentes en el aula?

M: Y, el tema de conducta. El tema de que no todos están alfabetizados, entonces tenes un grupo que está alfabetizado, otro que tal vez no tanto y otro que nada de nada. Y ahí se complica el tema. Y más si es un grado numeroso. Pero ese es el tema, si no están todos alfabetizados hay que empezar a desglosar: los que les cuesta un poquito por un lado, los otros por otro. O ponerlos en grupo también, que se ayuden entre ellos. Pero mayormente eso, el tema de la alfabetización, porque al no poder leer solitos no entienden las consignas. Pero después otra cosa no... porque conducta, no son de problemas de conducta. Es eso, la alfabetización.

E: ¿Escuchaste alguna vez sobre TEA? Es decir, Trastorno del Espectro Autista.

M: Si, si. Lo hemos escuchado eh... yo incluso cuando estudiaba para maestra tuve una profesora, no me acuerdo ahora el nombre, que nos dio un... nos grabó un DVD para que lo tengamos. Si, y nos habló.

E: Pero en tu carrera...

M: (interrumpe) en mi carrera fue como un... una clase. No es que nos abocamos. Tenía nombre, no me acuerdo qué materia era. Fue el último año. Y después si, lo escuchamos en los medios de comunicación... (piensa) nunca me tocó trabajar como este año con dos chicos. Lo conocíamos... por ejemplo el año pasado a Nahuel pero no... ya después de trabajar así directamente, no. Nunca, fue mi primera experiencia. De... hacer adecuaciones, todo. Fue todo nuevo para mi. Porque por mas que yo lo escuche, como nunca me paso en el salon, no le llevaba tanto el apunte. Este año me tuve que poner (se ríe) en órbita.

E: Y si tuvieras que decir "el TEA es..." ¿cómo completarías la frase?

M: (piensa) Y... (suspira). Si, es un trastorno pero que... también le cuesta aceptar muchas veces a la familia. Porque el nene puede ser, tener ese trastorno, pero si no va... si la familia no acepta, es como que se complica más.

E: ¿En qué sentido?

M: Acompañamiento de la familia. Hay familias, o mamás o papás que les cuesta aceptar que tienen un nene con ese problema. Porque yo no lo diagnosticaría como que es una enfermedad, no. Es algo que, bueno... le tocó justamente a él, un trastorno como dice la palabra. Pero... muchas veces a la familia le cuesta aceptar eso, también. Y ahí tal vez se complica un poco al momento de evaluar, o de el trato. Eh... pero bueno. Yo lo... si, un trastorno.

E: ¿Y cuáles crees que son las causas?

M: Y la verdad que no sé cuales serían las causas. Se me hace que podría ser, no se... algo neurológico, algo así. Pero ni idea.

E: ¿Sabés si hay niños con diagnóstico de TEA en esta escuela?

M: Si, cinco seguro. Dos a la mañana, diagnosticados. Y a la tarde me parece que hay uno o dos también; porque las hemos visto a las profes en las reuniones plenarias. Por eso te digo, cuatro o cinco si. Seguro, que ya están diagnosticados y con todo el equipo que los acompañan.

E: ¿Y en tu grado?

M: Dos. (Piensa). No. En el mío, quinto, diagnosticado ninguno. Pero en el cuarto, si. Los únicos dos que conocemos.

E: ¿Entonces hay otros niños que, tal vez, ustedes sospechan pero que no tienen un diagnóstico?

M: Si. En el quinto nuestro tenemos un nene que la madre lo diagnosticó sola, con síndrome de Asperger. Le sugerimos en su momento que lo llevara, pero bueno, ella lo diagnosticó porque una pediatra le dijo en su momento y no lo llevó más. Pero calculamos que puede tener por ese lado también. Eh... pero bueno. Si la mamá no quiere llevarlo... nosotros se nos da... (se interrumpe). Ahora está más dado el nene, se nos da como que tiene algo. Porque siempre se sienta solo, no habla con nadie, no va a natación, es muy retraído. Muy inteligente, porque hace todo lo que uno le pide. Pero... tiene esos puntitos en contra.

E: Claro.

M: Y que la mamá en ese caso no acepta llevarlo, porque ella ya lo diagnosticó. Ese es el problema.

E: Y de los niños que sabes que cuentan con un diagnóstico de TEA. ¿Tenes conocimiento si llevan adelante un tratamiento con profesionales y/o están medicados?

M: Sí. Los dos que conocemos, diagnosticados... no se si Lautaro está medicado. Pero, Nahuel yo se que toma, porque el papa nos había dicho. Que le daba... (piensa). Le ponían un inyectable para algo. No se si será para eso, pero le ponían algo como que lo alteraba. Pero Lautaro no sé.

E: ¿El papá les advirtió sobre los efectos del inyectable?

M: Si, si. Había días que iba a tener que iba a estar nervioso, como agresivo o mala onda. Porque le ponían ese inyectable, que no nos asustemos porque era efecto de esa inyección. Pero no me acuerdo para que eran, no se si eran hormonas... algo de eso era.

E: ¿Sabés si tienen Certificado Único de Discapacidad?

M: Yo calcularía que uno sí. El otro... calculo que también.

E: ¿Recibiste alguna vez capacitaciones sobre TEA?

M: No. La vez que me anoté por internet, nunca me llegó para hacer el curso.

E: ¿Era del Ministerio de Educación?

M: Era una página de Instagram, que era todo a través de internet. Nunca me llegó. Pero desde el Ministerio... creo que nunca nos mandaron. Desde el Ministerio jamás te mandan, pero eso estaría bueno. La última vez que yo pedí información para hacer un curso... porque justamente me tocó con Nahuel y Lautaro... más por Nahuel; nunca me llegó información. Jamás, jamás.

E: Entonces ni en el profesorado ni...

M: (interrumpe) No, no. Ya te digo, que nos mando esta profesora. Nos dio esa clase, no me acuerdo qué materia era. Nos explicó a grandes rasgos, nos dio el DVD y eso fue todo.

E: Y si te digo la palabra inclusión, ¿que se te viene a la cabeza?

M: (piensa) Inclusión sería... Incluir, en realidad, no sé si sería justamente inclusión. Porque ya el momento en el que vienen a una escuela común, ya están incluidos en el grupo como todos los demás. Me parece que ya la palabra inclusión no tendría que darse; por que los chicos, por ejemplo, en cuarto grado lo aceptaron tal cual y es un nene más como ellos. Inclusión yo diría, a lo mejor, algún niño en silla de ruedas que tiene otra discapacidad... pero ya no sé si sería la palabra inclusión. Porque ahora estamos todos incluidos en todos lados... hasta consiguen trabajos y todo, o sea que no.. no. Yo lo tomaría así. Porque acá vimos que Nahuel es un chico más. El noventa por ciento siempre trabajó

tranquilo, nunca le agarró un ataque de revolear cosas... es un niño más. Por eso inclusión me parece que habría que descartarlo.

E: Si ahora te pido que completes la frase “la inclusión escolar es”... ¿Qué dirías?

M: Y... (piensa). La inclusión sería... incluir a todos los niños... no por su... porque tengan alguna discapacidad. Porque todos tenemos algún... defecto. (piensa) Pero la inclusión sería... eh... a ver, como te lo puedo decir. Incluirlos a todos en las mismas actividades, inclusión... si, no por su discapacidad. Si no, a todos por las mismas condiciones, incluirlo... no, no. Yo no le pondría incluir.

E: ¿Y qué palabra le pondrías?

M: no, no se si le pondría palabra. Porque queda como el pobrecito, la manzana que está “feita” y hay que meterla, hay que incluirla en algún lado. No se si le pondría inclusión... tampoco adaptación (piensa). Yo no le pondría nada, porque es un niño más. Como todos los demás, que obviamente tiene una discapacidad pero bueno, es lo que le tocó. Nadie le dijo, pobrecito, que se ponga así. Pero no sé si pondría una palabra inclusión o lo definiría.

E: ¿Podes contarme alguna experiencia de inclusión? Alguna escena...

M: Si... la que puede ser... bueno, la que puede ser es eh... bueno, en los recreos acá puede haber alguna actividad de inclusión, cuando juegan con Nahuel. En educación física, o en natación: cuando va a natación está incluido en todas las actividades, y lo vivimos nosotros cuando fuimos a la muestra de natación. Era un niño más y hacía todas las actividades tal cual lo hacían los demás chicos. Ahí no se notaba si tenía o no tenía. Todos hacían lo mismo, ahí estaba incluido al cien por ciento. Si iban otros papas no se si se iban a dar cuenta que el tenía un problema... o una discapacidad. Después actúa normal, iza la bandera, participa en todo como si nada. Está incluido en todas las actividades, no se lo excluye para nada.

E: ¿Cuáles son los desafíos que suponen la inclusión escolar de niños y niñas con diagnóstico de TEA?

M: Y... que podamos contar con todos los recursos. Un buen desafío es tener ambientado el salón. Contar con todos los recursos... (piensa). Y que un docente... eh... que nos ayude. Porque yo la verdad que al no tener experiencia, este año fue un gran desafío para mí. Planificar y adaptar... por más que me las mandaba la maestra integradora, explicarle a él lo que tenía que hacer. Si... tener más herramientas para enfrentar esos desafíos. Porque me parece que el año que viene se vienen más desafíos como estos.

E: ¿Por qué?

M: Porque nosotros lo vivimos en la plenaria que dijo una de las profes de la escuela especial que el año que viene ya no van a ser dos o tres por salón, van a haber más chicos... con diferentes discapacidades. Ahí vamos a tener otros desafíos. Se me hace a mí por lo que escuchamos en la plenaria. Eh... (piensa) pero bueno, ese sería un desafío: poder contar con todos los recursos para atender la diversidad de necesidades que tenemos en el salón, porque no solo los tenemos a ellos. En el cuarto... mamita querida. Una diversidad importantísima, que incluso actividades de Nahuel se las dábamos a otros chicos, como desafíos de cómo actuaban o como hacían las actividades.

E: ¿con qué recursos te gustaría contar?

M: Por ahí, tener un salón adaptado... más amplio. con más espacio, que cada niño tenga su propio banco, porque viste que la mayoría tiene el banco doble. Su propio espacio, eso sería un buen desafío. Entonces ellos se acomodan en su lugar y no molestan al otro si escribe, si no escribe. Eh... que pueda haber más tecnología.

E: Vos hoy me decías algo de las herramientas... de tener más herramientas. ¿Cuáles te parecen que pueden ser?

M: Y por ahí, no sé si tanto la caja esa... como la caja de la calma. Algo más.... (piensa) porque por más que ellos sea todo eso manual, la plastilina, las cositas esas... eh... (piensa) no sé si algo, una herramienta de la tecnología, porque van a vivir prendidos a la tecnología y van a dejar de lado. Pero... yo como docente me gustaría tener más herramientas a mano para mí, como docente, al momento de planificar. No sé, algunos libros, o páginas donde yo pueda directamente ir y buscar actividades acorde a él. Porque yo... (piensa) yo le pregunté a la maestra integradora y me dijo: “yo lo saco de Pinterest y lo voy adaptando”. Es como que también es otro trabajo; por ahí tendría que haber alguna página, o el Ministerio crear algo... que directamente vos abras y vayas sacando así, como sacamos los contenidos de quinto grado, también... adaptados como para ellos. Acorde a la necesidad, herramientas así tecnologías en base a libros.

E: ¿Cómo te parece que aborda la inclusión escolar esta institución?

M: Y... (piensa). Acá porque tenemos el caso particular de que la directora tiene una nena así. Pero el año pasado, la inclusión... no cualquiera quiere agarrar un chico así. Entonces es como que “yo si el año que viene me lo dan, no lo agarro” “si me lo dan, no sé que voy a hacer”. No es fácil. Y la escuela... tampoco. No está preparada, no tiene los espacios preparados para chicos así, incluidos. Se me hace a mí porque, por ejemplo, cuando se escapan del salón. No hay un personal exclusivo para ellos, entonces se me hace que también tenemos que estar preparados todos los docentes, no solamente la docente que lo tiene en el salón todo el año. Todos los docentes tendríamos que estar preparados al momento de la inclusión. Vamos a suponer: viene un chico en silla de ruedas, puertas más amplias, rampas... eh... salones ambientados, yo veo que Nahuel se pone los auriculares, algo que no sea tan

bullicioso. Me parece que también hay que adaptar las escuelas acorde a las necesidades que se van viendo en estos momentos. Y no todas las escuelas... Esta escuela para mí, no está preparada para la inclusión. Pero porque me parece que también es parte de los docentes, y me hago yo también responsable; como que por ahí nos negamos a recibir chicos así. Es una negación, porque estamos acostumbrados a los chicos normales, vamos a suponer. Que no tienen ningún problema, entonces le damos a todos lo mismo y ya está... pero... se me hace que nos vamos a tener que empezar a capacitarnos más. Yo lo tomo desde ese punto de vista, a mi me gustaría capacitarme, porque es la típica que decimos “yo no estudié para esto”. Entonces te meten chicos así ¿y para dónde disparar?. Agradecemos a las docentes integradoras, a las acompañantes, pero nosotros nos tendríamos que capacitar. Si o si.

E: ¿Cuándo vos estudiabas, te imaginabas...?

M: (interrumpe) ¡No! no, no. Jamás, jamás. Y el año pasado era el dilema: ¿a quién le va a tocar ese grado con esos dos chicos? porque era un dilema. Pobre a la que le toque, decíamos nosotros. Y lo mismo estamos diciendo ahora, pobre a la que le toque el año que viene. Porque no es fácil... hasta que vos le agarras el ritmo. Porque es doble trabajo, tenes que planificar por dos, a ellos tenes que traerles sus fotocopias.. es doble el trabajo. Eh... y doble de paciencia, y todo por dos. Porque es así.

E: ¿Cuál consideras que es la forma de incluir niños y niñas con TEA en el aula?

M: Y, lo ideal sería... No sé si Nahuel viene del jardín. Pero incluirlo ya... en el caso que sea una escuela... no se si pública, pero en las privadas incluirlo desde salita de tres. Entonces ellos ya se van adaptando y saben que ese nene va a tener ese problema siempre. Que después los chicos lo toman con naturalidad, lo toman normal. A veces es el adulto el que lo... (piensa) lo encasilla. Pero... o incluirlo de última, dos veces por semana... tres, como para que ellos también se vayan adaptando, si vienen de otra escuela. Porque a veces también ellos se cansan, nosotros lo vivimos este año con Nahuel: eran dos o tres de la tarde y él todavía está en la escuela, pobrecito. Se cansan. Establecer también un horario, con la familia... de 8 a 12, o que entre más tarde y se vaya a las 12... o que se vaya un rato antes. Porque se me hace que se cansan un montón, también. Y el hecho de copiar y estar concentrado, se me hace a mi que lo cansa, esa sería una forma de darle a ellos su espacio de inclusión, darle esa posibilidad de que o entren tarde o se vayan un rato antes. Se me hace a mi, este año no nos dejaron. Nosotros se lo planteamos... y dice la directora “no se p”... (se interrumpe). Porque nosotros lo veíamos ya que 10.30 Nahuel no iba más; hasta las 10.30 era un señor, hacía todo, era un señor, se portaba re bien. Después de las 10.30 es como que se le daba vuelta todo y no quería hacer más nada, y se retobaba. Entonces cuando nosotros se lo dijimos a los papás, la directora dijo: “no se va a ir antes”. No es que nosotros queríamos que él se vaya antes, le comentamos a los papás que hasta esa hora no había ningún drama, después de las 10.30 ya está, es como que el cerebro decía basta. No quería hacer más nada, se retobaba. Para mi también eso tendría que ser un punto... de... de ayuda

para ellos. O probar, dos veces a la semana irse temprano, o entrar tarde. A ver como van reaccionando.

E: ¿Y vos cómo te sentís con esto? Por ejemplo, cuando recomendaste acortar la jornada de Nahuel por lo que veías en el aula, y las autoridades de la escuela te dicen que no.

M: No... yo lo tomo con que la directora debe pensar que nosotros nos lo queremos sacar de encima. Pero como nosotros le dijimos a los papás: no es por nosotros, es porque vemos que él ya no va más. Es como que se cansa... y para que este cansado, y se empaque, y empiece a deambular... y haya que seguirlo es mejor que se vaya un rato antes, que descansa y que vuelva al otro día. Pero la mamá de Nahuel, la otra docente nos dijo, que la mamá de Nahuel le da el premio-castigo. Si hace le da, si no lo castiga... como un nene normal. Y pobrecito, es entendible estar re cansado. No sé cómo su cerebro... también. Pero... es como que no aceptan, nosotros lo tomamos como que la directora y la mamá pensaron que nosotros lo queríamos sacar de encima. Pero es por el bien de él, porque nosotros le decíamos a los papás: él hasta las 10.30 trabaja re bien, después de las 10.30 no va más. Entonces queríamos ver esa posibilidad, que lo saquen un rato antes a ver qué pasaba... pero acá nos dijeron que no. Entonces eso también juega un poco en contra, pero por él. Porque nosotras tenemos que cumplir horario igual.

E: ¿Cómo te relacionas con los alumnos con diagnóstico de TEA?

M: Bien. Al principio como que... eh... con Lautaro lo veía como que era muy caprichoso. Muy caprichoso. Y llegaba un momento que yo lo trataba como un niño normal, que no tenía ningún problema... porque yo veía que era cincuenta su problema y cincuenta que era hasta dónde podía llegar. En cambio con Nahuel... eh... como ya sabíamos cómo venía la mano, de otra manera. De todos modos, ya en el último período era como que Nahuel no hacía nada. Entonces... a ver.. “dale Nahuel, copió” y cinco minutos antes del recreo empezaba “que no copió” “¡que mi mamá!” entonces yo me plantaba y le decía: tuviste toda la mañana y los chicos están de testigo. Si vos no copiaste... y bueno. Lo lamento. Por ahí, yo pienso, marcarle un poco el límite a pesar de que si entienden o no. Pero me parece que también hay que marcarle un poco “copió porque después viene la otra seño” y borraba y se arma un escándalo... Y claro, después nos enteramos que era porque la madre veía que no copiaba y lo retaba allá y... pobrecito. Pero bueno. Pero no, en principio bien. Ya te digo, con Lautaro un poco reacia, pero porque para mí ya era medio manipulador. Entonces él veía hasta donde... eh... y después, no. Después ya me acostumbre, pero por ejemplo empezamos el año y el empezó escupiendo. A cada rato escupiendo. Que eso ya después, no me acuerdo en qué época, no lo hizo más. Pero llegó un momento... que ellos tampoco escuchan. Porque vos a Nahuel le decías a la mañana cuando venía y se agarraba con Lautaro: “basta Nahuel”. Esas cuestiones de celos... ahh por dios... que te dan ganas de (hace un gesto de cachetada) (risas) pobrecito... Pero bueno, no, no. Bien, bien.

E: ¿Quiénes consideras que son los actores claves en un proceso de inclusión?

M: Familia, directivo y docentes. Todo el personal docente, no solamente la docente que está a cargo del grado.

E: ¿Crees que hay diferencias en las características de un alumno en general y un alumno con TEA?

M: Eh... sí. Sí, en el caso de Nahuel sí se nota, te das cuenta. El es como que está en su mundo y vuela por ahí, imaginación... y habla solo... y habla... sobre los otros. Eh.. pero es eso nomás, la única diferencia. Porque después es... más rápido para hacer las actividades que algunos chicos. La única diferencia es esa, que está en su mundo. Y que cuando se empacó no escucha a nadie. La única diferencia es esa, porque después es un nene normal, hace las actividades como todos los demás. Ese es el problema, que está en su mundo y habla solo y grita solo. Nada más que eso.

E: Y esto que vos decís, que habla solo o que está en su mundo. ¿Creés que es una particularidad del TEA?

M: Yo no sé si es una particularidad del TEA. La verdad que no, no... no presto atención. Se me hace también como que su cerebro necesita descansar, porque.. no, no. No lo tomo que sea por su problema, porque él se sienta y... pobrecito. Le he visto como se agarra las orejas y se las estira... a lo mejor es por su problema o a lo mejor no. Últimamente nos enteramos que va a tener otro hermanito, a lo mejor todo eso lo lleva a que se ponga así, la verdad que no sé. Si será por un problema específico de eso, que sus neuronas no conectan... no sé.

E: ¿Creés que la inclusión escolar de niños y niñas con TEA en la escuela común es posible?

M: Sí. Es posible siempre y cuando el equipo directivo y todo el personal acompañe. Y la familia también, y la familia también... acompañe pero también entienda que tiene un niño así. Ya te digo, la mamá de Nahuel quiere que lo tratemos como un niño normal, y hay veces que vos lo podés tratar como un niño que no tiene ningún drama. Pero cuando se retoba... no, no. Ella quiere... le exige mucho. Y el nene a lo mejor llega hasta cierto punto y después ya no quiere hacer nada, entonces no le podemos exigir cuando el nene no tiene ganas de hacer. Pero sí, es posible siempre y cuando haya acuerdo de todas las partes. Acuerdo y ganas, sobre todo.

E: Bueno, llegamos al final de la entrevista. ¿Hay algo que quieras agregar?

M: No, no. Lo que me gustaría es si.. eh... que los docentes nos capacitemos todos los años con esto. O tener charlas periódicas... o por ejemplo, en el caso de Nahuel analizar a ver... eh... a qué acuerdo llegamos entre todas, o cómo nos ayudamos entre todas. Porque me imagino que va a pasar por todas las docentes...

E: Claro, que no sea una responsabilidad individual.

M: Claro, entonces eh... que haya cursos, no obligatorios, pero que el Ministerio saque y los podamos hacer. Que nos brinden herramientas también, porque los días que por ahí no viene la seño integradora ¿como nosotros manejamos esa situación? de que por ahí se retoba o se manda a mudar. Entonces ¿cómo manejar? ese nivel de ansiedad que tienen ellos, mas la locura nuestra que no sabemos cómo bajarlos. Entonces por ahí, herramientas así que nos brinden...

E: Si, herramientas que no sean obligatorias pero que estén disponibles, al alcance.

M: Claro, que estén a nuestro alcance. Y ahí uno se va a dar cuenta, si va con las herramientas o no. ¿Viste?. Pero, eso sería. Pero por ejemplo, fue la primera vez y la primera experiencia... me quería morir. Porque yo decía ¿para dónde disparo? Nunca me pasó. ¿Para donde disparo?. Empecé a buscar, a mirar, la maestra integradora me mandaba planificaciones... todo. La encaramos. Pero... eh...

E: Si, es un trabajo extra

M: Es un trabajo extra, si. Es un trabajo extra, y es también... eh... tu límite de paciencia. A ver hasta donde aguantas vos también. Hay veces que te dan ganas de mandarlos a freir churros a todos y... ¿me entendes?. Porque ellos vienen con sus mambos, los otros con los suyos, vos con los tuyos. Se arma un combo que a veces decís... la querés llamarla a la madre y decirle “entendé que vos tenés un nene así”. Pero bueno... es... es cuestión de hacerle frente.

E: ¿Y te sentís acompañada en este proceso?

M: ¿Por parte de los directivos? Olvidate. No, no. Acá si no nos hubiera ayudado la maestra integradora en cuanto a planificaciones, no. Porque la escuela especial tampoco...no vino nunca a decir “chicas ¿cómo les fue”. Nada. Vino la maestra integradora en representación de ellas que me dijo, pobre, “yo tengo un montón de chicos”. O sea, viene ese ratito y ya está. Pero en cuanto a directivos y otros docentes, no. Es como que el chico es tuyo, está en tu grado y arreglate.

E: Encima el acompañamiento de la familia...

M: (interrumpe) No. Nosotras lo vivimos con Lautaro: le decíamos a la madre “no le mandes tijera” y la madre le mandaba tijera. No esto y la madre lo hacía. Entonces como que también... si la familia no ayuda de afuera, y acá nosotras adentro... imposible. Imposible porque nos enloquecemos nosotros, ellos no avanzan, o se enloquecen más, enloquecen a todo el grupo, pobrecito... eh... y bueno. Eso.

E: Bueno. Hasta acá llegamos. Muchas gracias.

Entrevista N° 3 - Docente MR

Fecha: 21/12/2023

Edad: 34 años.

Grado en el que ejerce: Docente de 2° grado. Turno mañana.

Antigüedad en la docencia: 8 años.

Antigüedad en la escuela: 1 año.

Lugar donde se realizó la entrevista: Aula de la docente.

Duración de la entrevista: 36 minutos.

La entrevista se realizó de manera presencial, en un aula de la escuela donde se realiza la presente investigación. Con el consentimiento de la entrevistada, se grabó solo su voz con un celular.

Los nombres mencionados en la entrevista han sido modificados por nombres ficticios para preservar la identidad.

E: ¿Me querés contar un poco sobre esta escuela?

MR: Es una escuela que tiene, comparada con otras escuelas, muy poca matrícula. Sobre todo en el turno tarde, lo que observamos... son grados que no pasan los 15 alumnos por grados. De los cuales todos son de... eh... lo que le diríamos en la escuela... zonas urbano-marginales. Chicos de muy pocos recursos que... tienen muchísimas inasistencias. Realmente a veces por la situación económica, a veces por la situación que viven, de violencia... cada uno con un contexto muy particular y con familias muy variadas.

E: ¿Y cómo se dividen los turnos acá?

MR: Primaria en turno mañana y turno tarde. La nocturna, son talleres. Y está el... el nivel inicial también, que es plurigrado. En el turno tarde, por la matrícula, se cerró un cargo y está el plurigrado.

E: ¿Qué significa “plurigrado”?

MR: Dos grados en uno. El año pasado estaba en turno mañana, lo tuve yo, primero y segundo grado juntos. Después un cargo de la tarde se pasó a la mañana y el plurigrado quedó en la tarde.

E: Desde la ignorancia te pregunto si esto es algo que suele suceder en las escuelas.

MR: En las escuelas que tienen baja matrícula, si. Si, lo mismo que cargos directivos: si vos ves, está la directora a la mañana y la vice a la tarde. A la mañana no hay vicedirectora, porque las escuelas son de diferentes categorías, de primera, de segunda, de tercera, de cuarta categoría. Si mal no tengo entendido, esta es una escuela de cuarta categoría.

E: También tienen un comedor...

MR: Hay un comedor... la verdad que acá es bastante variado. Un día tienen leche chocolatada, otro día tienen malta, otro día yogur, otro día mate cocido con leche... eh, le van variando. Y siempre tienen una factura... es raro, porque lo he visto en otras escuelas que acá es raro las veces que se les da un pan tostado con queso o algo de eso. Si no que tiene facturas, bizcochos... la verdad que bastante variado. Lo mismo que en la comida, porque tienen desayuno y almuerzo.

E: ¿Cuáles consideras que son las dificultades más frecuentes en el aula?

MR: Chicos con... (piensa) ya sea por la realidad en la que han vivido, chicos porque no han asistido a la escuela... (piensa). Eh... tenemos un grupo muy variado. Tienes chicos que están alfabetizados, tienes chicos que ni siquiera saben cómo se llaman, como me pasó el año pasado a mí. Me decía "Tin" pero no sabía cuál era el nombre... como siempre le dijeron así, el era "Tin"

E: Claro, no conocía su nombre. ¿Y escribirlo?

MR: Menos. Menos. Otro de los nenes, que continúa acá, eh... el año pasado con el tema de que el papá estaba preso, él no hacía nada. Absolutamente nada. Con la única que trabajaba era con la seño de plástica, porque él quería una maestra para él. Necesitaba esa atención que no tenía en la casa... y una cosa que lo bloqueaba muchísimo era que todos los jueves él faltaba porque la mamá lo llevaba a ver al papá. Y él volvía, es como que volvía... (piensa) Malo, agresivo. Era una cosa que corría todo el día, se escapaba; de hecho hasta principio de año que el padre tuvo la libertad, estaba re agresivo. Le terminó pegando a la directora una de las veces. Y, bueno... el primito que vive al lado, Emilio, que el año pasado el padre... casi le mata la madre delante de él. Lloraba todo el año: entraba, lloraba y "no quiero que la maten a mi mamá", era lo único que te decía. Entonces, con esas realidades en el salón, no solo él si no el resto del grupo se te dispersa. Yo de mi... de mi salón, chicos que están a un nivel de segundo grado, de 13 tengo 4. Después tengo 6 que tienen el nivel de un primero... que está terminando un primer grado; y tengo los otros 3 de un preescolar donde les estás enseñando a escribir el nombre, a reconocer las vocales, numeración hasta el diez...

E: ¿Alguna vez escuchaste hablar de TEA? Del Trastorno del Espectro Autista

MR: Si.

E: Y si tuvieras que completar la frase "el TEA es..." ¿cómo la completarías?

MR: (piensa) Ay, ¡qué pregunta!. El TEA es... (piensa).

E: Tal vez puedes responder desde lo que alguna vez escuchaste...

MR: Sí, escuché y lo tuve... con justamente en cuarto grado en la escuela “000” eh... (piensa) (risas)

E: Pensá tranquila.

MR: No se que responderte a esa pregunta.

E: Lo que se te venga a la cabeza.

MR: Lo que se me viene a la cabeza es la imagen de Agustín justamente eh.. un nene super... super agradable... eh... tranquilo... muy callado, hasta que logró entrar en confianza conmigo casi a fin de año. Eh... (piensa). No sé, es como que en el caso de Agustín, me inspiraba ternura (risas). Era tan bueno, la verdad que...

E: ¿Y te parece que el TEA puede tener alguna causa?

MR: (piensa) eh... yo por lo que hablé con la mamá, dice que la doctora le dijo que puede ser en parte hereditario. Por qué causas, no sabría decirte. En parte por la edad, le dijeron, porque ella lo tuvo de grande. Y... (piensa) más que eso, no. Si es por un... se que hay, por ejemplo, en el caso de los chicos con hiperactividad que no tiene nada que ver, muchas veces es porque los padres... Es hereditario mayormente en los varones. Porque tengo a mi sobrino con eso, sobre todo si los padres han tenido adicciones... porque lo he acompañado mucho en las terapias.

E: ¿Hay niños o niñas diagnosticados con TEA en esta escuela?

MR: Si.

E: ¿En tu grado?

MR: No.

E: ¿Sabés cuántos niños tienen este diagnóstico en la escuela?

MR: Si, diagnosticados con TEA... en el turno tarde no sabría decirte. Pero en el turno mañana son tres. Uno en séptimo, que egresó, un divino. Un amor ese nene. Y los dos chicos que están en cuarto, Lautaro y Nahuel.

E: ¿Sabes si estos niños siguen un tratamiento con profesionales y/o están medicados?

MR: Eh... Lautaro y Nahuel... sí, y el nene también. Tienen mucho acompañamiento familiar. En el tema de Nahuel es como que, lo que yo noto, es que los papas no terminan de aceptar que Nahuel tiene un problema. Un... (piensa) no me gusta llamarlo una enfermedad (risas).

E: Nombralo como te salga.

MR: Eh... (piensa). No, no lo aceptan, que su hijo es diferente, que tal vez necesita... necesita otras cosas. Ej.. por que por ejemplo, el lo re sufre al quedarse... el cumplir el mismo horario que todos los otros chicos con jornada ampliada. El se cansa, está cansado, se escapa, se larga a llorar... eh... se pone... muy mal, y sobre todo en ciertas áreas. Sobre todo cuando tiene que... calculo que tal vez le debe ser aburrido, no debe comprender. Yo una de las cosas que noté, en el caso de Agustín... él se re daba cuenta que no estaba teniendo las mismas actividades... que no estaba siendo, por así decirlo, incluido. No hablaba con nadie... para mí los otros dos chicos, si los veo como más acompañados. La familia de Nahuel... no es que no haga los tratamientos, pero él salía de la casa e iba a hacer los tratamientos y terminaba como a las siete de la tarde, los papás te lo cuentan. Entonces, para uno es agotador... para ellos que encima son chicos. Sin una actividad que te llame la atención, no es que va y hace deporte, hace algo que le gusta hacer. Hace algo porque lo mandan y le dicen que lo tiene que hacer.

E: Si, no es un momento de ocio. ¿Y sabés si están medicados?

MR: No, no sabría decirte.

E: ¿Tienen CUD?

MR: Si, ellos sí. Los tres.

E: ¿Recibiste alguna vez capacitación sobre TEA?

MR: No.

E: Ni en el profesorado, ni posterior...

MR: (niega con la cabeza)

E: Y si te digo la palabra inclusión ¿qué pensas?

MR: Inclusión... (piensa). Para mí, incluir una persona no es ponerla en un salón junto con un montón de chicos que tienen, a su vez, características particulares. Sea que tengan o no certificado de discapacidad... sea por la manera en que se criaron, la manera en que viven. Eso no es incluir, es.. es totalmente diferente. Vos querés incluir una persona... podes incluirla desde muchos aspectos. Eh... En lo personal tengo una amiga que hizo dos veces el preescolar, tiene un pequeño retraso; la mamá es docente de educación especial y ella dijo "Mi hija no va a ir a una escuela común, normal". Ella fue al

“SF”, hizo talleres, hizo cursos de panadería, trabaja en una panadería, trabaja en una radio... Tiene un grupo, sale con sus amistades y a su vez, se relaciona con todo el mundo. Da catequesis, vos la ves que... realmente ella se siente bien, la ves perfecta. Yo acá lo veo como lo sufren, al contrario, los chicos... Es... es impresionante. Se aburren, se cansan... no es incluir, para mí esto no es inclusión. Si fuese inclusión se tendría que trabajar en una escuela... en este caso pública, una pedagogía más Montessori, donde los chicos... vos imaginate que ya vienen, y con esos 45 minutos que le agregan están casi cinco horas en la escuela, sentados en un banco; de venir de un preescolar donde pueden jugar, ir al baño cuando ellos quieren. Tienen un recreo de quince minutos y el otro de diez. En el transcurso de cinco horas, van al comedor y encima el recreo está junto con el comedor. Entonces desayunan, se meten la comida y la tragan y salgo y corro un ratito, y tampoco se les permite correr, no se les permite gritar... son chicos. Yo trato de ponerme en ese lugar siempre antes de llamarle la atención a mis alumnos, cuando yo estaba en la escuela... para no transmitirles eso... no generarle eso a los chicos. En vez de que sea algo divertido, es algo traumático venir a la escuela. En el caso nuestro, que son realidad que los chicos son... no solo les falta comida, les falta vestimenta, sobre todo les falta muchísima afectividad. Y son chicos que la mayoría de las veces están criados a los golpes; yo por eso a los padres, cuando ellos... se portan por así decirlo “mal” no les digo. No les digo porque, por desconocimiento propio, me pasó en una escuela de decirle: el nene volvió a las dos semanas y le digo ¿por qué faltaste? “por tu culpa me cagaron a palos” y estaba todo marcado. Terrible, no sabés cómo me sentí. Y desde esa vez dije nunca más.

E: Si, no sabés qué hay del otro lado.

MR: Si, no sabés qué hay del otro lado y tampoco... En particular, yo no me siento acompañada por los directivos. Solo en una escuela donde trabajé la “000” en Santo Tomé, en esa escuela si nos acompañaban. Eh... te acompañaban como docente y a su vez a las familias. No es que era favoritismo con uno o con otro, o era quedar bien, querer quedar bien con el padre o con un superior. Era lo que correspondía, o lo que había que hacer

E: Este “querer quedar bien” ¿también aparece en la relación que tiene esta escuela con la escuela especial?

MR: La escuela especial, que creo que es algo que pasa en todas, no solo en esta escuela... van una o dos veces por semana, la docente integradora, cuarenta minutos. Y en la mayoría de los casos, no te voy a decir siempre porque como te dije, en la otra escuela tenía una docente integradora que era excelente, la mayoría de las veces se sientan atrás, con el termo, con el mate, con el café y según ellos van a observar al chico. No tenes ayuda, no tenes idea... porque realmente no tenes idea como manejar estas cosas. ¿Qué haces? es como me pasó a mí: “bajale el nivel” y el chico... a mí me costó más de medio año darme cuenta de que en realidad Agustín sabía eso y ¡sabía más que los chicos de cuarto! nada más que nunca le dieron la posibilidad de mostrarlo, nunca logró esa confianza con las otras docentes, que tal vez logró conmigo. Yo sé que me han dicho muchas veces, “Ay, MR. Vos te metés

más de lo que deberías” o “generás un vínculo con la familia mucho mayor que el de una docente” pero bueno... No lo voy a cambiar. Entonces tal vez cuando él no quería hacer la actividad yo no le iba a decir: “ay Agustín, tenés que hacer la actividad porque si no le voy a decir a tu mamá, que esto, que lo otro”. “¿Por qué no la querés hacer? Bueno, vení, ayúdame. Ayúdame a borrar el pizarrón. ¿Querés repartir las copias”. A él le gustaba pintar, dibujaba excelente, super prolijo. Y super detallista, le gustaba pintar en hoja cuadriculada porque él se guiaba. Empezó así a entrar en confianza. Un día él me hace cosquillas, yo le hago cosquillas y se empieza a reír, y fue la primera vez que lo escuche reírse y después que me habló.

E: Es como que ese acto lo cambió todo.

MR: No, es que nadie lo podía creer. Porque mirá que los chicos ya lo conocían porque fueron toda la primaria con él; él se quedaba solo, no jugaba con ninguno de los chicos. Y ahí es como que empezó, y cómo los chicos jugaban a la tocada conmigo... ahí empezó. Primero a seguirme a mí, después con sus compañeros. Sobre todo con tres de los chicos, que lo incluyen justamente, que es lo que hablamos una de las veces: lo llevaron a él y yo hable con los chicos, no desde el lado de tenerle lastima, que lo vean como un compañero más. ¿Vamos a jugar a la tocada? y te toqué, te caiste ¡no pasa nada!. No todos así, como “pobrecito”. Te levantas y seguis jugando. Yo creo que es una de las cosas que hace falta eh... que entendamos como sociedad. que la persona que tiene una discapacidad no es que tiene un retraso mental, o es diferente, o desde el lado de la lastima. Yo veo que siempre se los trata desde el lado de la lástima. Todo desde el lado de la lástima se los trata a las personas que tienen alguna discapacidad, y es horrible (risas). Yo creo que lo peor que te pueden tener es lástima, no es un perrito que se lastimó y vos decís “pobrecito”.

E: Si, es una persona.

MR: Es una persona. Si, si.

E: Vos me hablabas un poco del caso de Agustín, que iba a una escuela donde vos trabajaste. Pero hablando específicamente de esta escuela ¿cómo te parece que aborda la inclusión escolar?

MR: (Interrumpe) No hay inclusión. No hay inclusión y sobre todo en el grado de la seño N está... le está metiendo muchísimo porque está desbordada. Porque es un grupo numeroso para tener dos chicos con autismo, un nene que no está diagnosticado pero te camina por las paredes porque la madre no aceptó que le hagan una evaluación al nene...

E: Entonces hay dos niños diagnosticados y otro alumno del que ustedes sospechan de algún diagnóstico...

MR: Si, si. Pero el año pasado cuando se le ofreció no quiso. Dijo que nosotras lo discriminábamos y que su hijo no tiene nada. Lo que pasa es que, lo que le dio a entender al otro profesor, que él no quería

trabajar y que por eso no lo quería aguantar al hijo. Y... además, más allá de estos tres chicos, N tiene chicos que no saben leer ni escribir y no tienen ningún retraso. Además te vienen un día y te faltan diez.

E: Claro, son muchas las dificultades.

MR: Si. No, no, como te digo: para mí no hay inclusión. Eh...

E: ¿En ésta escuela?

MR: En ésta y en muchas.

E: ¿Cuál crees que es la forma de incluir a un niño con TEA en un aula común?

MR: Eh... que tuviese tal vez... como te digo, no conozco mucho... (piensa). Primero consultar, se tendría que hacer una entrevista bien, para saber si está diagnosticado o si tiene certificado de discapacidad. Eh... en el inicio de año una buena entrevista con los padres, que te permitan los teléfonos de los especialistas que los tratan, para uno saber, para saber cómo tratarlos...

E: ¿Eso actualmente no pasa? ¿No les transmiten información?

MR: No. Eso pasa en el caso, por ejemplo, yo soy como te digo: re hincha. Yo le he pedido los número de teléfono a los padres, si no les molestaba, y yo los he llamado a los profesionales... pero, yo para saber, porque a mí me pone nerviosa verlo sin hacer nada, o que se te largue a llorar o se te golpea. Eh... y, él y muchos chicos que no tienen ningún... se debería hacer una entrevista para conocer los intereses del chico... porque como te digo, lo tenes cinco horas ahí sentado. Que haya como entre medio, algún taller tal vez, algo más dinámico... porque tampoco la solución es, como pasa en la mayoría de las escuelas, la reducción horaria. Lo dejamos cuarenta minutos. ¡Tampoco!. Tampoco es inclusión, es llevarlo a que dé una vuelta, salude a sus compañeros, saluda a la maestra, escribi la fecha y listo. Se debería conocer más.

E: Vos algo mencionaste... ¿cómo te relacionas con estos niños?

MR: Yo la verdad que no he tenido problema, sobre todo con Lautaro, es una cosa que... (se sonríe). Con Nahuel he hablado... Lautaro es mucho más inquieto, él se empezó a reír conmigo... “Vení Lautaro, vení a mi salón”. Yo siempre tengo una caja con dulces (risas), yo siempre digo que la odontóloga me mataría (risas). “Vení Lautaro, vení un ratito conmigo que te quiero mostrar algo”, “¿me ayudas a ordenar mis...” Tengo un montón de tarritos con colores, porque me mezclaron los colores con las lapiceras y las fibras. “Vení, ayudame un ratito que si vos me ayudas te doy un alfajor” (risas) lo soborno con los dulces, y él me separaba todo, las fibras, las lapiceras. Y bueno, es como que empezó a saludar a los chicos, y me mata (risas) encima me empezaba a reír porque me hacía chistes. Con Nahuel, Nahuel se ha largado a llorar, en ese sentido no es tanta la relación. Vos ves la diferencia

entre lo que es Lautaro, Nahuel y el nene de séptimo. El nene de séptimo es super tranquilo, el sale cuando está cansado. Nahuel por ejemplo se larga a llorar, y empieza “Me porte mal, me porte mal”: Lautaro se iba a pasear. Y el nene de séptimo, que no sé el nombre, él venía y me contaba todo lo que había hecho; se sentaba, pedía permiso, bonus días, y me preguntaba qué es lo que estaba haciendo y todo lo que había hecho él en la clase y en los talleres. A él le gustaba sentarse y contarte todo lo que había hecho.

E: Claro, entre ellos son muy diferentes.

MR: Si, son muy diferentes. Cuando lo ves así, que hay varios casos en una misma escuela, decís ¿cómo lo abordas? porque es mentira que salimos preparadas del profesorado. Es mentira. El profesorado en mi caso dejó muchísimo que desear. Son apuntes, resumilo, decime lo que quiero escuchar y es eso. Yo te puedo decir que tuve en el profesorado cinco docentes que vos realmente decís, lo hacían porque les gustaba. Y te hacían razonar, porque no es resumir esto y responder esto, como si estuviésemos en la primaria.

E: ¿Y se hablaba de inclusión en el profesorado?

MR: Nada, nada. Teníamos itinerarios por el mundo de la cultura, lo había agregado el Ministerio y te daban a hacer: tango, algún idioma afuera como obligatorio... tango, yo tuve en el sorteo me salió tango acá en la Estación Belgrano. Tenías tango, tenías danza, tenías pintura, tenías idioma, tenías... no me sale, no bachata, el otro. Todas esas cosas que vos decís “de última me las pago y me voy a un gimnasio”.

E: Si, cosas que tal vez no son tan útiles a la hora de la práctica docente.

MR: No, ni siquiera lo son (risas). Porque yo no me voy a poner a enseñarle tango en el salón. Me puedo poner a cantar, que son una de las cosas que hago cuando ya veo que se aburren es... siempre mi equipito de música y les pongo canciones infantiles. Y me pongo a bailar con ellos, sobre todo “El cocodrilo Dante” que les encantaba, porque corríamos todos los bancos y empezábamos a saltar.

E: ¿Te hubiese gustado tener otro tipo de capacitación?

MR: Si, yo lo noto totalmente diferente por ejemplo, con... el profesorado de primaria de “P”. Es pago, está bien. Pero a mi, la mitad de las cosas me las enseñó una compañera que estudió en P. A nosotros jamás nos enseñaron a planificar, a hacer un registro, jamás. Jamás se nos enseñó nada. Absolutamente nada. Lo que te puedo decir que recuerdo del profesorado, que en parte es como que lo termine odiando, es que me hicieron leer todos los libros de Paulo Freire. Y lo peor de todo es que de los libros de Paulo Freire, el profesor de Psicología, Filosofía y Pedagogía, que se daba allá en Córdoba; me empezó a mostrar libros de Aristoteles, de Platón, de esto, de lo otro. Paulo Freire dice exactamente lo mismo, como copiado, como si hubiese salido del libro. Cuando tuve que rendir

Filosofía mi mamá me sentó, me lo hizo razonar a todo eso y no es estudiar de memoria... y te lo repito. Lo mismo que cuando tuve que rendir Historia, a mi hermano le encanta la historia, y cuando yo se lo explico al profesor me pregunta “¿de dónde sabes todo eso?”. Sinceramente no entendía el libro, le pregunté a mi hermano y me lo explicó.

E: Yo lo que escucho es que la carrera dista mucho de la realidad con la que después se encuentran. ¿Vos te imaginabas que podías tener un alumno con TEA en el aula?

MR: Te lo dicen, te lo dicen. Pero una cosa es que te lo digan y vos decís, bueno sí. Te dicen que tiene la maestra integradora, te muestran otra cosa. Te muestran como si fuese el curso perfecto, el chico diez, que vienen todos, y ya vienen todos a un primer grado que saben su nombre y su apellido, la numeración hasta el diez, la familia que acompaña... No, es mentira, mentira. La familia no acompaña. En escuelas como estas, con estas realidades, la escuela no acompaña. Porque muchas veces ni los padres terminaron la escuela. O la mamá, o el papá trabajan todo el día, o están presos. Están un rato en lo de la abuela, otro rato en lo del vecino. Y a su vez, te exigen que los saques alfabetizados, todo partiendo de un texto. Te exigen, te exigen, te exigen. Son cosas que cuando intentas llevarlas a la práctica en chicos con realidades como estas, es imposible. A veces si los papás no fueron a la escuela, tampoco saben leer. ¿Cómo le voy a pedir al papa que se siente, que acompañe? Primero tengo que enseñarle al papa a que aprenda a leer para después, decirle al chico.

E: ¿Vos crees que estos tres alumnos integrados vienen a esta escuela porque la eligieron o porque tienen dificultades para entrar en otras?

MR: Todas las escuelas tienen la obligación de aceptarlos.

E: Si, pero muchas veces en las privadas ponen trabas.

MR: Sí. En este caso creo que la eligieron porque es la una de las pocas escuela que no hace reducción de horario, en todas las escuela los vas a ver con horario reducido. Y mientras más le reduzcan, mejor. Porque es como que se sacan un cargo de encima. No es una institución, no es como que bueno... me lo pusieron y lo tengo que aguantar.

E: ¿Cuáles te parecen que son los actores principales en un proceso de inclusión escolar? Vos hoy mencionabas algo de la maestra integradora...

MR: Debería. Debería ser uno de los actores. En este momento no lo es, porque date cuenta que cuarenta minutos en una semana, no es nada.

E: ¿Y alguien más?

MR: Mayormente, en la manera en que podemos, lo hacemos nosotras. Y si hay compañerismo.. porque no vamos a decir que hay compañerismo, que somos todos amigos y que todo es perfecto. Eso es mentira. Otra docente agarra y te dice: “déjalo, déjalo que esté un rato conmigo, que me ayude”.

E: Claro, se van apoyando entre ustedes.

MR: Si, entre nosotras. Y, si la familia está dispuesta a escuchar, la familia. Pero no es la mayoría de los casos.

E: ¿Notas diferencias entre las características de un alumno en general y un alumno con diagnóstico de TEA?

MR: Yo... eh.... (piensa). La verdad... en el caso particularmente de Agustín... eh.... no lo note mas que por el hecho de que él no trabajaba, no hablaba. Una de las veces, es como que... no se en que... por que me nació darle la misma copia que a los chicos. Porque a mi me decian “No, hacele aparte, hacele asi, hacele así”. No sé, recuerdo el salón así, que él estaba adelante. Le gustaba sentarse adelante, y agarró y le reparto y le digo “Bueno. hace lo mismo que los otros chicos”: Y agarro y lo hizo, fue impresionante, con una rapidez. El le terminó enseñando a otro chico, él no hablaba con casi nadie, empezó a hablar con dos o tres. Hay un nene que nunca lo habían mandado a la escuela, lo ponen en cuarto grado; imaginate. No sabía leer, no sabía escribir, solo agarraba y te copiaba. Entonces a él si yo le empecé a dar cosas de primer grado, y Agustín le explicaba. Entonces yo le pregunté: “¿vos queres explicarle a él? A mi me ayudás un montón”. Y entonces yo le dejaba la copia, él hacía lo de él pero se ponía y le explicaba a J. Para mi el me ayudo mas que cualquier otra... otra docente, o otra... o una maestra. Ahí vos ves que en realidad, tal cual... Lo que noto en el concepto que tienen, que vos escuchas... es como el chico que tiene TEA o tiene hiperactividad, son chicos con retraso mental. Son discapacitados, ya la palabra discapacitado... incluir nada.

E: ¿Crees que la inclusión de niños y niñas con TEA en la escuela común es posible?

MR: Yo creo que sería posible dependiendo del grado, porque... la directora tiene una hija con TEA y ella me explicaba. Que hay diferentes grados, la hija de ella tiene el grado más alto de TEA. Y dice “Yo se que seria imposible. lo único que haría la Romi sería pasear por el aula todo el dia”. Porque hasta hay que acompañarla en ir al baño y ayudarla a que se limpie, ella te dice que está en su mundo. No habla ni con el papá. La nena tiene 15 años.

E: Bueno MR, esa era la última pregunta. ¿Algo que quieras decir? Que por ahí no te haya preguntado y te gustaría agregar:

MR: (piensa). No, como te digo, que tal vez... el profesorado, eh... hay materias... particularmente no me sirvieron, como esta. El de “Itinerarios”. Deberían prepararnos de otra manera, ya que le van agregando años. Debería ser las cosas que realmente pasan en el salón, tomar todos esos consejos y

esas evaluaciones que nos piden para mejorar al otro año, que son los mismos reclamos que les hacemos los docentes. Tenerlos en cuenta y que los docentes que ya nos recibimos, que esas capacitaciones nos las den. Nos exigen que nos sigamos capacitando ¡los costos que tienen esas capacitaciones!. En este momento estoy bien, pero en otros momentos no he tenido ni para comer. Entonces, que me exijan una capacitación que me sale cuarenta, cincuenta mil pesos, un solo día, a mí me significaba mucho. Y que se empiece en el profesorado.

E: Si, tal vez que el Ministerio ofrezca cursos gratuitos.

MR: Es que esas capacitación, vos ves, está bien. Son en escuelas privadas... “LL” tienen muchos chicos con inclusión. Pero ellos tienen una capacitación mensual obligatoria, donde se les explica absolutamente todo. A mí me encanta. Y se acompaña desde la parte directiva, también hay una psicopedagoga, hay una psicóloga. Vos planteas el problema del salón, van, observan e intentan darte una respuesta para que vos realmente... no solo para el chico que tiene TEA, si no también para el resto del curso que tampoco saben cómo tratar con ese compañerito. Si no siempre se lo termina tratando desde la lástima, y es horrible eso. Yo creo que sí estaría en su lugar y solo se me acercan para preguntarme “ay, ¿estas bien? ¿necesitas algo?” que no te dejen ni siquiera hacerlo, como si estuvieras en una cajita de cristal.

E: Bueno, muchísimas gracias. Esas fueron todas las preguntas.

Entrevista N° 4 - Docente A

Fecha: 16/02/2024

Edad: 31 años.

Grado en el que ejerce: Docente de área especial (Tecnología). Trabaja en todos los grados de la escuela. Turno mañana.

Antigüedad en la docencia: 3 años.

Antigüedad en la escuela: 1 año.

Lugar donde se realizó la entrevista: Aula de la docente.

Duración de la entrevista: 29 minutos.

La entrevista se realizó de manera presencial, en un pasillo de la escuela donde se realiza la presente investigación. Con el consentimiento de la entrevistada, se grabó solo su voz con un celular.

Los nombres mencionados en la entrevista han sido modificados por nombres ficticios para preservar la identidad

E: ¿Querés contarme un poco sobre la escuela?

A: Yo tengo de primero a sexto, tenemos 90 minutos por grado... eh... de primero son seis, ocho. Viste que en esta escuela, por lo general al ser la mayoría de Alto Verde, o de toda la zona de la costa. Yo no soy de acá, por ahí no conozco mucho, es por lo que me dicen las chicas... por ahí faltan mucho.

E: ¿De dónde sos?

A: De XX. Eh... son chicos que faltan... eso se ve un montón. Faltan bastante, hay mucha deserción en el tema del alumnado. Yo nunca tuve, por ejemplo, en el año en el grado de cuarto... (piensa) un solo día tuve el plantel completo como le llamo yo, porque siempre faltaban unos. Lluve y acá no te viene nadie, porque los colectivos allá no salen... yo la verdad no conozco... pero por lo que me han dicho las chicas...

E: Si, se inunda.

A: Se inunda, lluviecita no va nadie... Diferente a XX donde vivo yo, que allá caen tres gotas y los chicos van igual a la escuela, por un tema de que es chico, los padres necesitan como... (piensa)

E: Si, necesitan dejarlos ahí para poder ir a trabajar.

A: Y bueno... después en secundaria te ponen falta. Pero... (piensa) si, después en segundo también tenía doce, que nunca los tuve a los doce. De tercero dieciséis, de cuarto veintidós, que nunca los tuve tampoco. Y después de sexto eran dieciocho al principio y terminaron quedando muy pocos, que fueron saliendo. Eh... pero, si, eso es lo puntual de esta escuela. No podes tener un hilo conductor de una clase porque... más que yo los veo una vez a la semana, después cuando vos das la teoría te cae el pibe de la semana que no entiende nada, que faltó dos o tres veces...

E: Claro, es como que no hay una continuidad.

A: Si, no hay continuidad. Claro. Las trayectorias acá son muy intermitentes, así que.. Me pasaba en la parte que yo tenía que hacer lo manual, que me atrasaba porque capaz que el nene que llegaba no tenía nada hecho y los demás estaban a mitad de camino. Entonces era frenar, con todos para hacer que haga el o... en muchos casos terminamos haciendo los trabajos nosotros. Porque si no, no se podían llevar nada. Era muy complicado desde mi área. Después creo que a las chicas... Bueno, en tema actividades la deben haber pasado peor. Eh... (piensa)

E: Si, me imagino que debe ser complicado poder avanzar con todo el grado.

A: No, si, si. Me pasó por ejemplo en quinto grado, que teníamos que hacer los bolsos para natación. Cuatro terminaron en tiempo y forma, y los otros era... no, porque no llegaban. Encima había que pintarlos. Era como que.. fue... y eso que el quinto del año pasado eran poquitos. Pero opté por las nenas, las mantenía ocupadas. Le decía que le hagan a los compañeros, porque si no... había que coser, y ellas se enganchaban. También para trabajar el compañerismo, tu compañero no vino: "Ah, pero se quedó durmiendo". No se por que no vino, capaz que a vos te dijo eso. Capaz tenía otro problema, no tenía plata para el colectivo, la mamá no podía, el papá no... no trabajaba. Son realidades diferentes, totalmente. Yo venía a trabajar a esta escuela, y a veces llegaba a mi casa, la miraba a mi nena y le decía: "hija, vivís en la gloria". Porque.. lo que ves acá, lo que te cuentan, lo que observas... yo estoy acostumbrada a vivir en una burbuja, literal. Y acá vos ves otra cosa... entonces optamos por trabajar así, que el compañero lo ayude a terminar al otro compañero... las actividades, las cosas de ellos.

E: ¿Cuáles considerás que son las dificultades más frecuentes en el aula?

A: (piensa) Me pasaba que... yo en la primera hora no puedo dar clases porque ellos están pendientes de la leche. Después cambiaron los horarios de los recreos, era como: "¿cuánto falta para la leche?", "¿cuánto falta para la leche?", "¿cuánto falta para la leche?". Después no, obviamente... problemas de comportamiento, pero yo gracias a dios... no me puedo quejar. Otra cosa que me ayuda un montón es que las señas están conmigo en el salón. Eso me ayuda un montón. Y bueno, como te decía, tenes que ser un poco flexible porque tenes otras realidades.

E: Si, tal vez no es como otras escuelas...

A: (interrumpe) No, también debe haber problemas peores en otras escuelas. Pero acá... no... los problemas de comportamientos se fueron modificando también. También conocer a alguien nuevo, venís como... (piensa). Entonces era hasta que vos lo conoces, le encontras la maña. Por ejemplo, en el grado del nene de segundo, es hasta que le contras el punto. Una vez que vos le encontraste el punto, que supiste como es, ya está. Que lo sabes manejar, eso es mucho de lo que pasa hoy en día. Saber manejar a los chicos. Se te van a salir, obviamente, se te van a desbordar (risas). Pero creo que es lo que nos pasa a todos.

E: ¿Escuchaste hablar alguna vez sobre el Trastorno del Espectro Autista? o TEA

A: Si.

E: ¿Me querés contar qué escuchaste?

A: Eh... (piensa). Si, tenía una vecina... la nena... cuando empezamos a... cuando empezó todo esto de... la... de hacerse visible, yo no sabía que en las nenas les tocaba más fuerte que en los varones. Y me tocó una vecinita que por ejemplo, ella eran las... entre las 7 de la tarde y las 9 de la noche y era llorar, llorar, llorar y llorar, llorar. Y hablando con mi hermana que también está en la docencia, me dice “no, pero la nena tiene autismo”. No sé, pero llora... que vos decís ¿qué le pasa?. Una vez nosotros estábamos terminando la casa, y teníamos que lijar una puerta... eh.. y nos pusimos a hacerla a las 10 de la noche. Se ve que ella sentía el ruido... y el papá vino y nos dijo que sí podíamos dejar de hacer el ruido. Era como, viste, como que... y ahí uno se pone como a leer. Que también está mal leer de Google, pero a leer... se que a algunos chicos les toca de una manera, a otros les troca de otra. El año pasado trabajé en una escuela que tenía dos casos, que era lo mismo pero uno estaba medicado y el otro no. Uno era una luz y hasta el día de hoy me acuerdo que yo iba a tomar la asistencia y él adelante, me decía “si vino” “no vino”. Y los compañeros lo dejaban, no decían “presente” o “estoy”. Y él me copiaba el tonito. Entonces era como que.. y el otro nene...

E: ¿Ese nene era el que estaba medicado?

A: Si, el que estaba medicado. La familia se súper preocupaba, la familia venía, hablaba con las señas, no tenía acompañante. No tenía acompañante . No parecía que tenía. Trabajaba, era excelente el nene. En cambio el otro lo único que lo escuché decir en todo el año fue decir “me duele la panza”. Y no hablaba, era como que... yo había hablado con la seño, la seño me dijo que tenían el mismo grado, solamente que en uno la familia se dedicaba, estaba presente, estaba con terapias y el otro no. El otro estaba esperando turno en el Hospital de Niños. Son realidades diferentes.

E: Son otras oportunidades.

A: Si, si tenés obra social. Si tenes una buena obra social. Yo creo que hoy en día es todo plata, también. Hoy cualquier cosa, vas al doctor y te salen \$5000 o \$10.000. Imaginate la terapia, con las

cantidades de terapia que ellos, pobres, tienen que hacer. Y también hay padres que lamentablemente tienen que trabajar y no pueden dedicarle el tiempo para decir “bueno, tengo terapia” o “lo llevo”. Fue como que ahí, lo viví, fue mi primer... contacto con nenes con autismo.

E: Y en relación a esto que vos me comentabas que buscabas en Google... ¿Cuáles creés que pueden ser las causas del autismo?

A: No se... no se si lo... (piensa) Siempre... siempre me pregunté de dónde viene. Si es algo genético, si viene algo... eh... después me habían dicho que la mamá de Lautaro también tenía. O sea, no se si es algo genético, o es algo de la mala alimentación, o es algo de dónde (piensa). Como que sí... no sé si hay algún estudio específico que te dice de dónde viene o de dónde sale. ¿Algo que esté avalado? la verdad no... (piensa). Para mí hoy todo tiene que ver con... (se interrumpe). Yo le decía, en otras épocas no teníamos, yo no me acuerdo de un compañero mío... que tenga... capaz que tenía y ni nos dábamos cuenta.

E: Si, tal vez no había tanta información.

A: No sé. Nosotras decíamos ¿a partir de que... (se interrumpe). Porque uno se pone a hablar ¿desde qué momento empezó? “Ah no, tiene autismo”, “ah, tiene déficit de atención”, “tiene un retraso”. ¿Desde qué momento?. Yo de cuando era chica no me acuerdo, hasta hoy en día tengo contacto con mi grupo de la primaria no... no lo vemos. Entonces es como que algo también tiene que ver con... con la vida por ahí que llevamos. Pero debe ser seguramente algo genético.

E: Si yo te pido que completes la frase “el TEA es”... ¿cómo la completarías?

A: Ay, ¡qué difícil! (risas).

E: Como a vos te salga, con tus palabras. De lo que has escuchado...

A: Si, es una... condición. (piensa). No se si lo limita, porque para mí también depende de la persona, del nene y de la familia. Para mí tiene mucho que ver. Y también lo que hacen los docentes, porque vos si lo limitas al chico... (piensa)

E: ¿Vos decís desde la escuela darles otras herramientas?

A: Si... (interrumpe)

(La entrevista se interrumpe porque pasa otro docente, a lo que la entrevistada le hace una pregunta)

A: Para mí es eso, como que es una condición que ellos... (piensa). Yo quiero creer que es desde el nacimiento, y que también cada uno lo va a ir... o se aferra a eso y dice “tengo” (piensa). Que ellos no lo modifican, no lo modifican, es el entorno. Si vos desde chiquitos los llevas... por ejemplo... bueno, yo me voy (risas). Pero en el caso de los nenes con Síndrome de Down. Vos a los nenes con Síndrome

de Down, si tenes a la familia que está, que está... el nene no va a tener tantas limitaciones, o no va a ser tan... (piensa). Yo siempre digo que hay nenes malos, pero hay nenes malos porque los papás son grandes, no se dedican, no están bien. Para mí acá pasa lo mismo, si al chico en esta condición lo limitas vos... y si, va a tener. Pero para mí es eso, yo, no sé si la palabra correcta es condición o... (risas)

E: Es lo que vos creas.

A: Si, para mí es como una... (piensa). No se tampoco... no sé si la palabra enfermedad. Porque... es un montón (se interrumpe y no termina de decir la palabra). O sea ¿viste cuando decis “no sé qué palabra usar”? Para mí no es como una enfermedad que... (piensa) porque también lo limitas mucho al decir “no, vos enfermo”. No, para mí eso no. Es una condición que ellos tienen que lo van acompañar en el resto de su vida, pero está en cada familia y en ellos el día de mañana agarrar y decir... (piensa)

E: ¿qué hago con esto?

A: ¿Qué hago con esto? ¿Puedo?. Yo veo nenas que vos decis “pobres nenas”. Porque que raro también que en la nena sea tan fuerte y en el varón no. O sea, es como... un montón. Hay nenas que directamente no hablan, ni nada. Y hay varones que están, que vos podés tener una conversación. A eso me refiero. Pero bueno, esto tiene que ver con todos los grados que hay.

E: Si, por ser un espectro. Bueno. ¿Sabés si hay niños con diagnóstico de TEA en esta escuela?

A: Si (alarga la palabra) (risas). Yo porque lo conozco a Lautaro y Nahuel, pero... no se en otros grados. Me parece que no. Yo, me parece que sí pero que no están diagnosticados.

E: ¿Sospechas que pueden llegar a tener... (interrupción)

A: ¡Si! Si. O algo hay (risas).

E: ¿Sabés si estos niños siguen un tratamiento con profesionales y/o están medicados?

A: ¡Si!

E: ¿Sabes si están medicados?

A: Ah, no.

E: ¿Sabés si tienen Certificado Único de Discapacidad?

A: (piensa) ¿deberían? (risas). Me parece que para que te... no sé cómo será el tema de las obras sociales, pero me parece que necesitás para que te cubra... porque si no...

E: ¿Recibiste alguna vez capacitación específica sobre TEA?

A: No.

E: ¿Nunca? ¿En tu carrera como docente?

A: ¡No! no, no. Nada. Que eso también, nadie te prepara para trabajar con estos chicos. Es lo que yo siempre digo, yo no estoy.... a mí nadie me capacito para trabajar y cómo tratarlos. No te dicen, no te... que tendría que estar. El último año tendría que haber una... una materia que te digan.. (piensa)

E: Que te acerquen...

A: Que te acerquen... (piensa) pero no solo a ellos, hay diferentes realidades. Te tendrían que... acercar un poco porque hoy en día...(piensa)

E: Claro, a la realidad docente.

A: Sí. Porque a vos te pintan... ¡Ay! salis chocha. Después te toca y no sabes qué hacer. Sí, la verdad que sí.

E: Y si yo te digo la palabra inclusión ¿qué pensas?

A: Sí, que hay... (piensa). Eh... cuesta. Un montón. Yo siempre digo también que hay chicos que les sale solo, incluir a sus compañeros. Hay chicos que también se abusan, pobre carne de cañón para hacerle cosas. Pero... sí, nosotras como docentes somos las principales. Y las familias también. Pero bueno... vos en tu casa le podés enseñar lo que vos quieras que incluir, que incluir y el pibe viene a la escuela y hace otra cosa totalmente diferente. Pero... si nosotros desde el principio marcamos esa inclusión, de... (piensa). Que yo siempre dije, en el 4º las nenas tenían como... te ayudaban. Lo he visto un montón. Como que ellas, no se si lo hacían pero como que buscaban ¿viste?. El tema de “yo te ayudo”. La sociedad no está muy acostumbrada, creo. Desde las rampas, van y te estacionan el auto y te dicen “son cinco minutos”, pero en esos cinco minutos puede pasar alguien en sillas de ruedas, en muletas, una señora grande que necesite... pero bueno.

E: ¿Cómo podrías completar la frase “la inclusión escolar es...”?

A: (piensa). ¿Desde mí?

E: Lo que vos pienses.

A: Y yo... lo veo como un acto de... (piensa). Como un acto de esa ética, de esa pasión que nosotros tenemos como docentes. Decir, bueno, no lo pudo hacer a un lado, él también tiene los mismos derechos. No porque tenga esto tengo que hacerlo a un lado. Dentro de sus posibilidades. A ver, no va a cambiar el mundo que aprenda o no aprenda, mientras él sepa escribir, que sepa lo que es... por ahí

las áreas especiales son muy... que ellos también no... si yo al otro le doy para que escriba, para que haga y a el no, y bueno. Le damos otra cosa. Pero que también él sienta, no se sienta excluido en eso. Por ejemplo, nosotros cuando hicimos las bandejas, que se los hicimos pintar cuando le preguntamos a Lautaro de qué quería la bandeja dijo de autos, porque él quería jugar con autos. Era lo suyo. Si, él no va a cambiar el mundo, pero también darle esas posibilidades, ese granito de arena para que también sea un nene, porque si no, pobre. Yo digo pobre, pero si no es complicado también para ellos. ¿Qué sentirán ellos?. En esa “inclusión”.

E: ¿Te preguntás a veces qué sienten?

A: Si, si. Siempre. ¿Qué pensarán? ¿Qué dirán?. Si, si. Siempre.

E: Claro. Aparece la pregunta. Bueno, quería saber si en tu formación docente recibiste alguna vez información específica sobre inclusión educativa.

A: Nunca.

E: ¿Nunca en el profesorado te dijeron que había esa posibilidad? ¿O qué hacer frente a...? (interrupción)

A: ¡No! Incluso hicimos un taller, una vez en el instituto. De inclusión si. Pero era un pantallazo.

E: ¿Y qué te acordas de eso?

A: De como incluir, o por ejemplo si nosotros tenemos un nene con alguna discapacidad o silla de rueda, o algo motriz. Como nosotros teníamos que hacer una planificación para ver cómo podíamos hacer que el chico... eh... también trabaje.

E: ¿Podrías contarme alguna experiencia de inclusión?

A: (piensa). Eh... eh... (piensa). ¿Con los chicos con autismo o con cualquiera?

E: De inclusión escolar.

A: No... El año pasado yo tenía una nena que se llamaba como yo (risas). Ella tenía... (piensa). Eh... Síndrome de Down. Y como a mi me sobraban horas, yo me tenía que quedar con ellos. Tres de la tarde, después del recreo, ella nunca quería entrar: “que no quiero entrar”. Fue como, de a poquito trabajar... justo era en la hora de música. No quería, lloraba, gritaba. Yo le dije a la seño de música “algo hay, que ella no quiere”. No usé la palabra... “¿no será que los exitas mucho a los chicos en música para que ella no quiera?”. Y bueno, fue así que la seño me dijo de probar hacer otra cosa, a ver que se puede hacer. La seño empezó a trabajar con instrumentos y jella quiso volver al aula!. Y así fue en el año, la primera vez que estuvo en la clase. Que tampoco ella la incluída, decir bueno, la incluyo una clase. Nunca.

E: Claro, quedaba en que ella no participaba.

A: No, no porque ella no quiere. Se va. Se queda afuera. Nunca dijo “bueno, a ver ¿que puedo modificar yo?”. Más allá de que vos no podes desatender a todos los otros pero en algún momento sí. que también sepa. Y a ver, estuvo cinco minutos: jugó, tocó, y después tenían que pintar una fotocopia. Ella agarró la fotocopia, yo la ayudé a pintar y estuvo los 45 minutos en la clase.

E: Si, era algo novedoso.

A: ¡Si! si, re bien. Para mí es como que la nena... la música le hacía así (expresión de que le dolía la cabeza) (risas). Yo estaba feliz de que estábamos afuera, pero... Para mí era algo como... (piensa). No, me quedo en la clase de la otra.

E: ¿Cómo te parece que esta escuela aborda la inclusión escolar?

A: (movimientos de cabeza de negación). No... si... depende (risas). No todos. Como que faltaría acá un...

E: ¿En relación a los docentes?

A: Si... al nivel. Es como que si, que está ahí. ¿Cómo te digo? Pasa en todos lados, es como que sí a la inclusión, pero a la vez no. Como que si. Como que no. No termina de ser ¡que inclusiva que es la escuela!. Es como que le falta.

E: ¿Qué le faltaría, para vos?

A: Capacitación docente. Si. Sin dudas. Sin dudas. Mirarlo a ese chico no para limitarlo, “No porque tiene, no porque él no aprendió, no sabe”

E: No marcarlo.

A: Claro. Trabajo con los otros porque total él, no importa. Como que hay, me parece...

E: ¿Que en eso a veces le “pifian”?

A: ¡Si! Si, si.

E: ¿Cuál consideras que es la forma de incluir a niños con diagnóstico de TEA? Es un poco también de lo que estuvimos hablando...

A: Claro. A ver, si quiere estar en... también tenes que... yo digo que si también estás muy encima es como que tampoco le hace bien. Porque lo abrumas, lo cansas, no quiere. Nos pasaba con Nahuel. Por ahí se ponía mal, porque lo iban a retar porque no terminaba. ¡No!. Vamos, despacito. Para mí es súper importante que ellos tengan el acompañamiento personalizado de ustedes, porque ustedes son más

especializadas. A ver, aunque vos te hayas estudiado todo el libro, capaz que lo que estudiaste no te sirve pero vos le vas a saber buscar la manera porque estás estudiando eso. Te preparas para eso. Nosotros es como que por ahí... yo la primera vez que vi que Nahuel se tiraba las orejas le dije “¡no! pará que te vas a hacer mal”. Y había sido que él hacía eso, que era normal. Para mi no, y para sus compañeros era normal también “no seño, que él hace así”.

E: Ya están acostumbrados.

A: Claro. Me pasó en otra escuela que el nene tiene el síndrome de Tourette, que grita, que habla. Era como que el grupo hablaba todo a los gritos, porque este nene gritaba todo el tiempo, gritaba, gritaba. Entonces los compañeros hablaban a los gritos, la cabeza así te quedaba (expresión de dolor de cabeza). Y cuando él se callaba era como que el grupo era un silencio (risas). O gritamos todos o descansamos todos.

E: ¿Cómo te relacionas con estos niños?

A: Y... yo muy poco. Al ser especial, yo no estoy tanto tiempo. Estoy noventa minutos con ellos. Una vez en la semana los veo, por ahí en los recreos yo... si, estoy, salgo; pero no estoy tampoco ahí, pendiente. Ponele que podamos estar en el aula, diez... más. No es mucho. Que además estás en el aula y estás trabajando, y tener que estar con todos. Tenés que aprovechar el tiempo. Tenes que aprovechar si ese día están todos para laburar porque sabes que la semana que viene no los vas a ver. No tengo tanta relación.

E: ¿Quiénes te parecen que son los actores principales en el proceso de inclusión? Vos algo mencionabas de la familia...

A: Si, la familia obviamente. Pero como te decía, la familia puede enseñar “ayudalo”. Pero el nene... capaz que no se deja, el otro no se deja. Eh... yo en la escuela, los docentes. Eso es super importante. No te digo los directivos, porque los directivos están en... pero el docente a cargo, es la base para enseñarle a colaborar, a ayudar y también... eh... debe ser también, cuando tenés tanto... Tenés el grado cuarto que tenés dos... (piensa). Es complicado (risas).

E: ¿Notas diferencias en las características de un alumno en general y uno con TEA?

A: Y hay cosas que sí.

E: ¿Cómo qué?

A: Las maneras de... (piensa). De expresarse. Algunos te hablan fluidos, otros como que tenes que ser... un alumno... no me gusta la palabra normal. Pero un alumno sin te habla, te entabla una conversación. Con el nene por ahí no te lleva a tener una conversación, a... el tema del trabajo,

obviamente. También. Uno va a trabajar, va a terminar, va a hacer y el otro necesita su tiempo, su proceso.

E: Bueno, la última pregunta. ¿Creés que la inclusión escolar de niños y niñas con diagnóstico de tea es posible?

A: (piensa). Para mí...no. Para mí los chicos tendrían que estar en una escuela especial. Para eso están las maestras especiales. Para eso se capacitan, para eso estudian, para eso están. No te digo que no vengan, porque podrían hacer... bueno no, están en una escuela especial y vamos a una escuela común para que ellos se relacionen con otros chicos... pero no es lo mismo. En ese sentido la escuela especial para algo está. Para algo se fundó, para algo las maestras estudian y se capacitan. Como que... cada mono con su circo. No te digo que no estén en una escuela pública, en una escuela común. Pero deberían tener su maestra especial. La que la de verdad estudio para esto. Porque si no... Como te digo, yo no estudié, yo creo que las señas de grado no estudian para hacer... o por ahí haces una adaptación y venís vos, que sabes, que viene una maestra especial y te dice “no, esto no te lo va a aprender nunca”.

E: ¿Algo que quieras agregar?

A: No... no. Como te digo, para mí, como decía hoy. La familia tiene la posibilidad de que estés vos, pero hay otras familias que lamentablemente no. Pero para mí que estén ustedes⁴ es importante para las señas. por ahí tenes que desatender a los veinte para atenderlo a él y se te estan matando. Y... como que... esto es medio un... ahí. Y que terminan muchas maestras sacando licencia porque no se bancan.

E: Claro, todo recae en la docente.

A: Todo. Todo. Terminamos diciendo ¿Que paso aca?. Pero eso nomás

E: Bueno, esas fueron todas las preguntas. Muchas gracias.

⁴ Hace referencia a las Acompañantes Terapéuticas.

Entrevista N° 5 - Docente P

Fecha: 16/02/2024

Edad: 30 años.

Grado en el que ejerce: En 2023 6° y 7°, en 2024 4° y 5°. Turno mañana.

Antigüedad en la docencia: 2 años y 7 meses.

Antigüedad en la escuela: 1 año.

Lugar donde se realizó la entrevista: Aula de la docente.

Duración de la entrevista: 42 minutos.

La entrevista se realizó de manera presencial, en un aula de la escuela donde se realiza la presente investigación. Con el consentimiento de la entrevistada, se grabó solo su voz con un celular.

Los nombres mencionados en la entrevista han sido modificados por nombres ficticios para preservar la identidad

E: ¿Querés contarme un poco sobre esta escuela?

P: Dentro de todo, la cantidad de alumnos, es una matrícula baja en comparación a la escuela donde yo estaba o donde yo veo. Están mal distribuidas las cantidades de alumnos por grado. A la mañana tenemos un montón de alumnos y a la tarde son muy pocos. Ahora en quinto quedan ocho y a la mañana son... no sé. Como veinte algo y estaría bueno repartirlos. Sobre todo para tener más atención en cada uno de ellos, al ser tantos es como que se pierde un poco la atención de cada uno y la dedicación que se le debe dar a cada uno de los alumnos. Todavía no los conozco, pero bueno. En cuanto a la atención... y... si vamos en cuanto a... (piensa). No sé ¿cómo decirte?. Por ejemplo, en cuanto a lo que necesita un alumno, las necesidades de un alumno nosotros lo planteamos y hay veces que no tenemos respuestas.

E: ¿En relación a qué son estas necesidades?

P: Por ejemplo, con este nene que yo tenía el año pasado en 6° grado. Yo cuando apenas lo vi, cuando lo agarré ya ví que él no reconocía letras, no reconocía números. Y lo planteé de hacerlo observar por la Escuela Especial para poderlo... para que esté en un proyecto de integración. Porque en sexto grado no reconocer lo que son letras, ni siquiera las vocales... es mucho. Es gravísimo. Y me dijeron que no, que vaya viendo, y así es como que me lo fueron pateando y llegamos a esta instancia que yo planteo que este chico no está para pasar a un séptimo grado... porque encima séptimo después no se repite; que lo dejemos en sexto, y que podamos ponerlo en un proyecto de integración. Porque en séptimo el

proyecto de integración es demasiado tarde, y me dijeron que no. Que elabore un buen informe, donde se detalle que la criatura no sabe leer ni escribir, que está haciendo reconocimiento de vocales y que pase.

E: ¿Crees que esto es un problema de alfabetización que viene arrastrando o porque creés que puede tener alguna condición?

P: No, yo creo que es algún tipo de condición. Porque tuve, en otra escuela, una nena que tenía memoria a corto plazo y tiene cuestiones similares. O sea, no soy profesional ni nada pero más o menos te das cuenta. La otra nena estaba diagnosticada con memoria a corto plazo y me pasa lo mismo: yo a él le explico hoy, se fue con las vocales aprendidas, pero vuelve el lunes y no las identifica. Entonces bueno, ahí ya ves que no es algo de él, como yo se lo expliqué a la madre. Le estamos exigiendo algo que la criatura no logra hacer porque hay algo, que bueno... Yo le comenté a la madre que lo lleve al pediatra, que el pediatra sea quien la derive a hacer alguna... a consultar algún especialista que él considere. No que nosotras lo mandemos. Lo que me dijo la madre es que lo llevaba al médico de ella, médico de cabecera que no es pediatra, y que necesitaba un informe para que él lo derivara a algún lado. Y que ella le quería hacer una tomografía. ¿Pero por qué le quiere hacer una tomografía? Si no sabemos lo que realmente... es como que, ese nene pasa a séptimo ahora. Como yo le decía a ella: mi preocupación está en esto de decir, su hijo no reconoce ni siquiera la primera letra de su nombre y está en sexto grado. Si, nos desesperamos porque aprenda, todo lo que vos quieras. Pero él hoy en día en la calle no se puede desenvolver solo. No puede ni siquiera firmar algo porque no sabe su nombre, ni escribir su nombre. Ni dios permita, pero si se llega a perder ¿Cómo hace? Para decirle o escribir... o comunicarse con alguien para... porque no sabe ni los números. Va más allá de lo que uno quiere, si no lo que el nene en cuestión pueda diagnosticarle.

A mi me sucedió en la otra escuela con esta nena que yo me desesperaba porque ella llegaba hasta el diez. Y era una desesperación que a mi me generaba: “necesito que aprenda hasta el veinte”. Y después hablando con la integradora ella me dijo “No te desesperes porque su condición le permite llegar al diez”. Y así de apoco se va avanzando, y si no se avanza es porque es lo que ella puede. Y nosotras debemos ser conscientes que ella puede llegar hasta ahí y no sobreexigir porque también es como una frustración que le haces a la criatura. A lo mejor este nene también necesita de un pediatra para que él vea y realmente sepamos que es lo que está pasando con la criatura, y ahí ver como seguir. Es como que la familia no apoya, acá tampoco... y queda suelto. Yo haría un ajuste en ese sentido. Cuando yo informe que podríamos hacerlo... que lo observen de la escuela especial no me hicieron caso.

E: ¿La familia o la escuela?

P: Ninguna de las dos. Vos como directivo docente, porque somos docentes, te das cuenta que si una criatura llega a sexto grado sin saber letras y números, que aprenden en el jardín... hay algo. No es que no aprendió porque la maestra no... no, hay algo. Así que bueno, mas que nada eso, es lo que vi en este año que pude pasar. Y bueno después también esto de que pasan, pasan y pasan. Hay chicos que no son justamente el niño que yo tengo, si no que en otros casos, bueno.... acá faltan mucho. La asistencia es... en algunas ocasiones son reiteradas y no llegamos ni siquiera a evaluarlos. Y pasan. Ahora en esta instancia de febrero hay chicos que no vinieron y pasan.

E: ¿Y no quedan libres, tampoco?

P: Tampoco. Hay un solo caso en séptimo: tengo cinco asistencias del chico, que vino cinco días a la escuela en todo el año. Es algo que yo no puedo tapar, y ya tiene sobre edad...

E: ¿Y por qué no quedan libres? ¿Es una bajada de línea del Ministerio de Educación, de la escuela?

P: La verdad que estoy en desconocimiento. Con este chico lo vamos a hacer, así que no creo que sea una bajada de línea. No sé si es una bajada de línea o si será una decisión de dirección. Yo a esto no lo puedo dibujar, es un chico que nunca vino. ¿Cómo lo puedo evaluar? Ni siquiera en instancia de apoyo, porque lo llamé para instancia de apoyo y nunca vino. Creo que falta mucho compromiso de los padres. Veo que son padres muy jóvenes, que no se terminaron de criar ellos y tener criaturas a su cargo... se complica. Y tienen otras necesidades, que vienen con eso: “no me podés pedir esto si no tengo para esto” o “no, no tengo tiempo porque trabajé todo el día”. Pero sos una criatura, tiene que estar a cargo de alguien, no puede estar toda la tarde solo una criatura de seis o siete años. Está bien que esté la necesidad de ir a trabajar, pero con alguien tiene que quedar. O pasar la noche solos... El año pasado tuve que hacer hincapié mucho con una mamá porque tenía uno de mis alumnos que no sabía ni para dónde disparar, su comportamiento era pésimo. Cuando tuve la reunión con la madre me dijo que sí, que prácticamente vivía solo.

E: ¿Tenías sexto grado?

P: Si, sexto y séptimo. Con doce años viviendo solo. Me parecía una locura. O decirte “No puedo ir a la escuela... porque no...” te ponen un montón de excusas. La criatura tiene once o doce años, tiene que haber un adulto responsable que pueda acercarse a la escuela para velar por esa criatura. Entonces acá más que nada se ve mucho eso, la falta de la familia y el poco apoyo de...

E: institucional.

P: institucional.

E: Algo más o menos me comentaste, pero ¿cuáles consideras que son las dificultades más frecuentes en el aula? Me decías algo de la alfabetización, de las inasistencias...

P: Si, la alfabetización, las inasistencias. Tenemos alumnos que llegan demasiado tarde, nosotros entramos 7.30 o 7.45, ellos ya tienen que estar acá para formar y entrar a las 8. El jardín entra a las 8.30. Entran con los de jardín. Cuando vos ya hiciste 40 minutos de clases, entran y te interrumpen la clase. Porque entran a cualquier hora, no tienen un horario pautado ni tampoco está... creo que eso es una... una falencia de los directivos de decir "a las ocho menos cuarto se entra, te doy quince minutos como mucho para que llegues más tarde. A las ocho de la mañana se cierra la puerta y no entra más nadie". Porque tenés chicos que entran ocho, ocho y quince, ocho y veinte, ocho y media. Y constantemente está esto de interrumpir, o llega el último a las nueve menos cuarto, y ya pasó una hora de que ellos tendrían que haber entrado y no entienden nada. Y es volver a dar una clase que ya diste. No es que pasa hoy porque hoy perdió el cole. No, es todos los días. Eso también complica mucho.

Después a mi lo que se me hizo complicado es al tener materias, yo daba lengua y sociales y con los chicos de sexto casi no tenía. Porque no hicieron coincidir las áreas especiales de sexto y séptimo. Entonces cuando séptimo tenía especial, sexto no tenía especial pero estaba con su seño porque no le correspondía. Cuando los míos estaban libres, los otros tenían especial. Era muy poco lo que les podía llegar a dar. Y bueno, entras al salón y te encontras con un solo nene integrado, y hay más de uno que necesita integración. Vos te das cuenta, como este nene que yo te digo. Y que nadie haya podido hacer nada en estos seis años, es como raro. Porque no llegó a leer ni escribir, ni a reconocer letras ni números en sexto, en quinto tampoco, en cuarto tampoco, en tercero tampoco... entonces ya hay una falencia de antes. No le prestaron atención. Yo veo mucho que estos nenes que, lamentablemente tienen estas condiciones se los deja de lado. Es como que bueno, mientras no moleste, dejalo. Y no. Porque tienen el mismo derecho que los demás alumnos a aprender. Si vos ya ves en un tercer grado que no, bueno. Que te llame la atención, algo hay. Yo no lo puedo hacer pasar a un cuarto grado si no sabe leer ni escribir. Si la atención ahí no fue...

E: ¿Escuchaste hablar alguna vez sobre el Trastorno del Espectro Autista?

P: Si.

E: ¿Qué me podrías decir si te pido que completes la frase "el TEA es..."?

P: Eh... (piensa).

E: Lo que sepas, lo que hayas escuchado, si alguna vez investigaste...

P: No investigué pero si tenía... La integradora de allá era una chica que estaba muy atenta.

E: ¿Cómo era en esa escuela? Porque acá la integradora viene una vez a la semana.

P: En esa escuela ella iba más días, tenía varios cursos. Era una escuela grande, un poquito más grande que esta, tenía tres divisiones. Había dos docentes integradoras, una se encargaba de una parte de la escuela y la otra del otro ciclo. Y ella súper presente, presente en cuestión de decir “lo veo, lo observo. Veo cual es la necesidad y la ayudo a la docente en cuanto estoy observando”. No integrar, integrar... no modificar planificaciones y chau. No hacer adecuaciones en las planificaciones sin saber con quién estoy tratando. Está bien, yo entiendo que ellas no pueden tener contacto con la criatura, pero ¿cómo vas a hacer una integración o una adecuación de una secuencia didáctica si no sabés? Si no conoces al niño. Me parece que un día a la semana es muy poco.

Por ejemplo, ella también era integradora del nene que yo tenía en sexto, si yo la he visto en mi salón dos veces es un montón. Y yo tenía lengua. Ahí también hay una falencia, y yo era la que lo integraba, le adecuaba las actividades porque yo ya lo tenía de la otra escuela que aprendí un montón. Supe usar el pictotraductor, acá pongo palabras y van saliendo los dibujitos. Bueno, un cuento pasarlo con pictogramas también.

E: Claro, un poco autodidacta.

P: Si, lo había aprendido allá. Creo que allá aprendí un montón. De decir... Algunas de las condiciones que los chicos con autismo tienen, de esquivar la mirada, de alejarse de sus compañeros, de estar un poco más aislados, su manera de expresarse... de expresar. Por ejemplo, yo allá tenía esta nena que para expresar su cariño ella se acercaba para abrazarte pero cuando llegaba a vos, se daba vuelta para que vos la abracés. También los gestos, ella no te pedía para ir al baño pero vos la mirabas y te dabas cuenta que quería ir al baño. Uno va aprendiendo. Lo aprendes ahí en el momento, porque nuestra carrera lamentablemente no tiene ni una materia para decir “bueno, acá lo di”.

Yo me acuerdo que en el instituto donde yo estaba nos hicieron hacer tres trabajos: escuela rural, escuela para adultos y otro era... adecuaciones. Vos tenías que elegir uno de los tres temas. Las tres te sirven, si vos tenes que ir a dar en una escuela para adultos... ¿me entendés?. Vos decís ¿entonces?. Yo salí y el primer reemplazo que tuve, tuve estos chicos.

E: Entonces ¿ni en tu formación académica ni después recibiste capacitaciones sobre inclusión educativa?

P: No. Y el año pasado las capacitaciones que salieron eran a la mañana, que yo a la mañana estoy dando clases. Se me complicaba para ir. Lo que hacía allá en C, la directora me dio un libro, un librito sobre adecuaciones. Pero está muy bueno, lo tengo todavía en casa. Debo reconocer que fue muy poco lo que lo leí.

E: Claro, además es en tu tiempo libre.

P: Si, pero me lo dió apenas yo agarré esos chicos y con mi desesperación yo me tiré más a lo que me decía la integradora, a sus consejos, a su forma de ver las cosas. Me resultaba, súper bien. Después me volvieron a dar el mismo grado por dos años seguidos porque la nena conmigo funcionaba. Imaginate a tal punto de que venga una maestra de plástica y me diga “te felicito por ser la primera maestra que no la tiene en el fondo dibujando”.

E: Si, haciendo actividades no pedagógicas.

P: Ya te digo, se portaban de diez. Está bien, yo entiendo que no es integrar lo que terminamos haciendo. No es una integración. Porque llegar a un salón y tener a esos dos nenes adelante, y tener a todos los alumnos atrás ¿Hasta que punto integras? Porque allá el nene y la nena se portaban excelentemente, super bien, y los otros nenes también. Super. Ellos sabían que cuando yo estaba con ellos, seguían trabajando y hacían lo de ellos. Era un curso que se podía trabajar, excelente. Pero también estaba esa parte que cuando vos estabas con ellos dos, los demás también dependen de vos y necesitan de vos. Era como que... si, estoy con ellos pero descuido a mis otros alumnos. Pero ellos también tienen derecho a aprender. ¿Hasta qué punto integramos? o dejamos de lado a ellos, o dejamos de lado a ellos dos que también necesitan aprender. Lo que tengo miedo que me suceda este año acá es ¿cómo actuar en cuanto a estos chicos? porque estos son chicos que no se quedan sentaditos, tranquilos resolviendo actividades. Y menos los otros. Porque ya los vi, imaginate el chico ese... Valentín. Yo si me pongo a hacer actividades con ellos, Valentín... no se que va a pasar con el. por eso intentamos dejarlo a Valentin en cuarto y hacernos cargo de quinto con los otros dos chicos... pero no se nos hizo caso.

E: Claro. Vuelvo un poco para atrás... ¿Cómo completarias la frase el TEA es...?

P: (piensa). No se si llamarlo condición. Porque queda como despectivo condición. Eh... (piensa). Es una condición que un niño tiene, que no elige.

E: ¿Y cuáles te parecen que pueden ser las causas? Lo que pienses, lo que hayas escuchado...

P: Si, yo allá escuche... (risas). Pero lo escuche de la madre, que tenían... que ella después se hizo un análisis con su ex marido donde salia que ellos podían llegar a tener una hija con esa condición.

E: ¿Entonces es algo genético?

P: Si, algo genético.

E: Bueno. ¿Sabes si hay niños diagnosticados con TEA en esta escuela?

P: Si.

E: ¿Sabes si estos niños siguen un tratamiento con profesionales y/o están medicados?

P: El que yo tenía en sexto... que es el único que está diagnosticado, porque ya te digo que hay más que te digo que podrían estar...

E: ¿Es el que vos me contabas que no conoce las vocales?

P: No, no. Ese... no. Es otro.

E: Ese es el que suponen que tiene un diagnóstico.

P: El que... Jaime sí. Jaime está diagnosticado. Eh... (piensa) y él sí, creo que iba a... (piensa) psicopedagoga. Aparte.

E: ¿De los que estaban en cuarto?

P: Si. De... (piensa) Nahuel sí. Sabía que tenía aparte. Después de Lautaro no sé.

E: ¿Y sabés si están medicados?

P: No, ni idea.

E: Ok. ¿Sabés si tienen Certificado Único de Discapacidad?

P: La verdad que no sé.

E: Bueno... esto lo hablamos un poco. ¿Recibiste capacitación específica sobre TEA?

P: (niega con la cabeza)

E: Si yo te digo la palabra inclusión ¿qué pensas?

P: (piensa). Incluir... justamente lo que yo... justamente lo que voy a hacer en mi disparador de... (piensa). De lo que pretendo empezar, con lo que pretendo empezar es con un rompecabezas. Que cada pieza de ese rompecabezas signifique cada uno de mis alumnos. No únicamente a los chicos que están diagnosticados los podemos incluir. Hay otros chicos que tienen otras condiciones, otros problemas, otros... y son todos diferentes. Entonces incluir creo que, es incluir tanto a los chicos que tienen condiciones de autismo, de retraso madurativo, de lo que sea, pero también a los otros niños que también no esten diagnosticados, que están pasando por otras situaciones y también es incluir.

Esto también, me voy a otro lado, en cuanto a incluir en el salón. ¿Hasta dónde incluimos?. O sea... ¿hasta dónde incluimos?. Nosotras no estamos preparadas, no hay algo previo o alguien que esté al lado tuyo y que te ayude a decir “esto puede funcionar así” o “esto puede ir por acá”. Si no tenemos la base, que es nuestro conocimiento... de decir, “ah bueno, pará. Yo sé cómo”.... Por ejemplo, a Nahuel: yo vi que muchas veces le agarran crisis. Cuando fui al campamento no sabía cómo reaccionar, porque me desesperaba verlo llorar, y que me digan “no, dejalo que se le va a pasar”. Es un momento que está,

después se le pasa y viene y te pide disculpas”. Uno al no saber y no tener las herramientas, es cómo que se desespera y capaz terminas alterando más al alumno sin darte cuenta. Lo básico es que tenemos que estar preparadas todas, porque en todo momento, hoy más que nada, se ven en todas las escuelas y en todas las aulas, chicos con condiciones de autismo, de un montón de cosas. Vos decis.. bueno, si vamos a incluir. Pero dame las herramientas porque si no, no estas incluyendo. Dejarlo sentado ahí no es incluir. Entonces digo yo... creo que fue algo que se dio así, como si nada, sin un... estudio previo. De decir: “bueno, esperen, vamos a... preparar a los docentes, a los alumnos también”. Porque yo vi mucho allá en la otra escuela que apenas ingresó la nena “¿Por que camina así?” “¿por qué habla así?” “¿por qué se tapa los oídos?” Y no era que la estaban discriminando ni nada.

E: Era el desconocimiento.

P: No, el desconocimiento y la curiosidad. Son niños, un niño es muy curioso. Un nene de tercero, segundo grado, es curioso. Y te va a preguntar. Y tal vez caiga mal, pero es un niño que está intentando descubrir algo que no está en su vida cotidiana. No puedes retarlo porque te haya dicho eso. Preparar a los chicos, a las familias mismas. Cuando están las reuniones de padres también, darles conocimiento de que hay una niña o un niño... con estas condiciones y que bueno... que estaría bueno que hablen con sus hijos. Hablarlo en la escuela con los compañeros y ya te digo, es todo un conjunto. Si no... directamente nadie tiene herramientas para nada. Si, está bien, tenemos las maestras integradoras pero una vez por semana ¿para qué nos sirve?. Para nada. Y que nos adecuen las actividades tampoco. Porque sí, yo te adecuó la actividad y te la doy. Perfecto, la tengo para presentarla pero ¿cómo la doy? ¿qué herramienta tengo yo para hacerle entender a la criatura que eso le tengo que dar? ¿cómo lo hago? ¿con qué material? ¿Cuál es la mejor selección para ellos? ¿Cuánto tiempo?. Porque llega un tiempo que ese chico...

E: Se agota.

P: ¡Se agotan! ¿Y qué hago en ese tiempo que se agotan? ¿cómo hago? Son cosas que yo realmente... yo veo este año como un gran desafío. Como un reto de los que nunca tuve. No puedo como docente decir “sí, bueno es un reto”. “Le doy una actividad y pasan. Total, un año... qué se le va a hacer”. A mí no me gustaría, yo como docente no. Porque para mí una silla ocupada con un alumno es lo mismo que cualquier otro alumno. Viene a aprender. Y mi trabajo es enseñarle. Sí no, no hubiese estudiado lo que estudié.

E: Si tuvieras que completar la frase “la inclusión escolar es...” ¿cómo la completarías?

P: Y hoy en día no es. Hoy en día no es. No hay inclusión escolar. No, porque nos falta lo principal.

E: ¿Y en esta escuela? ¿Cómo crees que aborda la inclusión escolar?

P: Se aborda como un prueba y error. Probamos con esto y si sale está barbaro. Y si no, bueno, vamos viendo por otro lado. Pero... ya te digo. Hay veces que ni siquiera encontras respuestas.

E: ¿Te sentís acompañada por la escuela?

P: No.

E: ¿Nada?

P: No, no, no, no. También las veo a las chicas, más que nada a N y a M el año pasado, la desesperación de ellas de no saber qué hacer con Lautaro y Nahuel hasta que llegaste vos, por suerte, y le estás dando una mano gigante. Que antes era verlas a las chicas correr, verlas a las chicas dejar el aula sola, ver a las chicas... Porque eso también, dejar un aula sola de veinte alumnos para salir a buscar al niño que tiene esa condición y amerita a que estén más atento a él... pero te estas dejando veinte chicos dentro del curso. Y no podes saber que puede llegar a pasar. Y si vos tampoco lo ves a él que está haciendo, dios no permita, pero le llega a pasar algo y está bajo tu responsabilidad. Es como que bueno, ya te digo...

E: Todo recae en la docente.

P: Todo. Absolutamente todo.

E: ¿Me podrías contar alguna experiencia de inclusión? ¿Alguna escena?

P: ¿De inclusión? (piensa). Y bueno, lo del año pasado del campamento. Por ejemplo, bueno. Ahí está, al no saber cómo van a reaccionar los chicos, al no tener idea de cómo se manejan, yo fui al campamento siendo maestra de séptimo así que ni siquiera los conocía. No había estado en contacto con ellos. Yo digo, va a ser un lío (risas), nos vamos a morir más o menos. Y nada que ver, ví que atendíendolos.. yo por ejemplo me puse muy compañía con Lautaro, y fue pero ¡espectacular!. La curiosidad de él fue la misma y más que la de los demás, la atención de él hacia las cosas que le interesaban... ¡Wow!. Después sí, tener cuidado con esto de los juegos, que bueno... él jugar y la competencia no van de la mano con el. Era tenerlo... con mil ojos. Y ahí también vi que bueno, eran un montón de profes de educación física y no había inclusión tampoco. Porque en él... no había actividades para ellos. No había actividades integradas. A Nahuel le agarró una crisis porque los profes los pusieron a todos a amar carpas en grupo y él no tenía grupo. Y cuando se dieron cuenta, lo quisieron poner a armar carpas con nosotras y él no quiso. Él quería con los compañeros, si él podía. De ultima él, un palito... que él pueda encastrarlo. Que se sienta útil. Y fue una frustración para él, y tuvo una crisis hasta el mediodía que fueron a comer. Vos decis... nadie está preparado. Ni siquiera los profes de educación física, que vos decis “es educación física”. Los juegos tampoco estaban adaptados para ellos.

E: ¿Ellos sabían que tenían estos niños?

P: Si, si. Si, si. Incluso sabían que ellos no se quedarían a dormir, que era una tarde, el primer día. El primer día armate un juego que puedan estar todos. Fue re frustrante para Nahuel, se la pasó llorando la mañana esa. No tenía carpa. Si él no iba a dormir porque se iba a la casa ¡le hubiesen dejado armarlo igual! No porque no se quede no puede armar las carpas. Eso para mí fue medio... shockeante. Sí, porque... aparte yo cuando le digo vení a armar conmigo, ¡él no quería armar con la seño! Él quería armar con sus compañeros.

E: Como el resto.

P: ¡Como el resto!. Y no era algo que no podía hacer, que era algo que necesitaba... No sé.

E: Si, es como que de entrada ya pensaron que no iba a poder.

P: Claro. Condicionarlo.

E: ¿Cuáles son los desafíos que suponen para vos como docente, la inclusión de niños y niñas con diagnóstico de TEA?

P: Esto, pararte en frente del aula y decir “voy a dar la clase, ¿pero como hago para también estar con ellos?”. Porque ahí yo, bueno... la nena que yo tenía allá ella únicamente trabajaba con alguien al lado. Ella si vos no estabas al lado, no trabajaba. En ese momento que yo le explicaba a los otros chicos lo que tenían que hacer, ella se me quedaba sin hacer nada. Tampoco quería hacerla perder el tiempo. No quería que ella estuviera sin hacer nada. Pero ¿cómo lo hago? Si no tengo el apoyo de nadie.

Es un gran desafío decir, que ambos... no quiero separar, porque justamente, la intención es integrar; pero ¿Cómo hago para que ambos estén trabajando al mismo tiempo? ¿Ambos están aprendiendo al mismo tiempo lo que tienen que aprender? Y de la manera que lo tienen que aprender. Por que sí, vos me das el salón de Ciencias Naturales. Te hago un experimento, espectacular, que ellos también puedan aprender tranquilamente. Pero ¿y después cómo hago para pasárselo a ellos con su conocimiento? Porque no es el mismo conocimiento de los demás, que tienen más aprendizaje. Me gustaría tener la integradora más días. Decir, dale, genial. Yo hago esta actividad, yo participo, yo estoy ahí. ¿No querés tener contacto? no lo tengas, pero observa aunque sea, lo mínimo. Cosa que vos me puedas dar herramientas para que yo después poderlo hacer. Eso es un gran desafío. Y bueno, el desafío mayor que tengo ahora es el de quinto, que bueno... No sé cómo voy a hacer en cuanto comportamiento. La primera vez que me adjuntaron algo así, porque allá el comportamiento de la nena era espectacular. Era soñado (risas). Y los chicos también, los veinte alumnos que tenía... no volaba una mosca. En cambio acá son ellos, tienen sus condiciones y tienen sus formas de... expresarse, sus formas de expresar sus emociones y también tenes el grado que no es uniforme. Son todos diferentes, todos tienen sus ideas, todos tienen sus problemas, porque por más que sean chicos tienen problemas de chicos. Y... vos decis ¿como hago para cubrir todo eso, siendo una sola?

E: Te quería hacer una pregunta, porque te escucho mucho hablar de integración ¿Qué diferencia encontrás entre inclusión e integración?

P: No, son... (risas). Son sinónimos para mí. Si, si, es un sinónimo. Integrar, incluir para mí es lo mismo. Si.

E: Listo (risas). ¿Cuál consideras que es la forma de incluir a estos niños con TEA? Vos algo me decías, esto de ver el caso por caso y no generalizar... y pedir a la integradora que esté un poco más presente. Pero si me podías decir alguna manera... o si tendrías que recomendarle a alguien. ¿Cuál es la forma?

P: ¿Cuál es la forma? Por ejemplo... evaluar cuales son los tiempos que se van a dar en clases, previamente, mucho tiempo antes. Por ejemplo, si yo en Naturales quiero dar seres vivos, bueno. Tengo que dar seres vivos pero que ellos también lo aprendan, pero bajando el contenido. Pero el mismo tema. Si yo hago un experimento, que ellos puedan también estar en el experimento y que les sirva a ellos, no que estén por estar. Que les sirvan y después con eso agarrar y trabajar, adecuando su actividad.

E: ¿Sin bajar la calidad?

P: Sin bajar la calidad. “Chicos, vamos a jugar un juego para matemáticas”. Juega también. Yo allá hacía mucho eso. O buscar juegos que sean para todos. Por ejemplo, usaba mucho lo de la batalla naval, con los chicos lo usaba con palabras y con los chicos con inclusión con pictogramas. Y bueno... ahí sí tuve una situación re frustrante que claro, cuando se juega a la batalla naval tachan los chicos la palabra que van encontrando. Cuando la nena tenía que tachar el animalito se largó a llorar porque no quería tapar el animalito. Otra alternativa era rodearlo, bueno, lo rodeamos.

Es un prueba y error, esto no es, es esto. Me parecería interesante también tener una evaluación previa, un diagnóstico previo de la docente anterior. Por ejemplo, de la que lo tuvo antes.

E: ¿De lo que funcionó y lo que no funcionó?

P: Claro. O “mirá, esto te va a servir para trabajar con él y esto no. No vayas por acá”.

E: ¿Eso no existe en las escuelas?

P: Debería. Si bien te dejan un informe, pero el informe que te dejan es como todo perfecto.

E: Claro, vos hoy me decías que te piden, con este nene que no reconoce... un lindo informe...

P: Si, claro. Pero igual por curso se deja un informe grupal. Pero cuando vos vas a leer el informe grupal, es todo mariposas, colores, rosas...

E: Y arréglate (risas)

P: Yo imagínate, cuando agarre el salón de allá que tenía los dos nenes incluidos, empecé a leer todo. Y me dicen, tenés una nena nomás. Va a venir la señora integradora, que se yo. Cuando entro al salón, eran dos. Ni siquiera aparecía en el (risas), en el coso. En el informe grupal, que habían dos. Y ya venían de años anteriores. Así que bueno.

E: Omitieron un poco de información (risas). ¿Y vos cómo te relacionas con estos niños? Algo también mencionaste...

P: Ay, yo los amo. Yo es más, después del campamento creo que me dieron el curso literalmente... me dijo la directora que me dio quinto grado porque ella vio cómo me relacioné con estos chicos. Es como que todo el tiempo... el directivo de allá me dijo exactamente lo mismo. Cuando vio la conexión que yo tenía con N, era como que... vos seguís el año que viene. A ella le costaba un montón integrarse con una docente. A ella le llevaba medio año poder... (piensa)

E: Hacer un vínculo.

P: Un vínculo. Conmigo fue en un mes.

E: ¿Qué diferencias me podrías mencionar entre un alumno en general y uno con diagnóstico de TEA?

P: Mirá, lo único que... diferencia... (piensa). Siento que son como más cálidos. Más... sinceros. Más... eh... ¿cómo decirte?. Más ellos, más autónomos. Lo que les sale es lo que son. Y son espectaculares, y te enseñan más que un nene sin integrar.. sin inclusión (risas).

E: Si, un alumno regular.

P: Yo creo que aprendí más de ellos... o sea sí, de los otros niños también aprendí un montón de cosas. Pero ellos te enseñan cosas de la vida que no te lo esperas. A mí me encanta, ya te digo. Yo genero un vínculo, que no se por qué, pero me encanta. Me lleva, yo los veo... yo por ejemplo a Nahuel yo lo veía que él se escapaba y yo estaba libre y yo iba hasta donde estaba él porque me gustaba. Me gustaba preguntarle qué le pasaba, que quería... es como que, no sé. Siento la necesidad de ir con ellos. Y allá en el campamento con Lautaro generé un vínculo, que hasta inventamos un saludo. El venía acá conmigo, yo venía acá a la escuela y él iba a saludarme. A mí me encanta, lo que me da más satisfacción es ver como ellos avanzan. Es como que... yo allá con la nena de allá, cuando yo la tuve que despedir que me vine para acá lloraba por ella. Hasta el día de hoy la madre me manda fotos y me dice "no sabes como te extraña, necesito que vuelvas".

A mí... no es porque estén incluidos o porque me dan lástima, cero, lejos de que me den lástima. Todo lo contrario. A mí es como un aprendizaje de vida, te dan una lección de vida. Que por más que

tengamos... (piensa) tengamos inclusiones, que tengamos lo que sea, si. Sin importar nada. Y lo pueden lograr. Nada más que está en uno, en la atención que cada uno le de. Si vos le das la atención que ellos ameritan, se pueden hacer un montón de cosas. Un montón de cosas. Si vos no le das la atención...

E: Bueno. Ya estamos en las últimas preguntas. ¿Quiénes te parecen que son los actores principales en el proceso de inclusión?

P: Y... bueno. Más que nada, primero la familia. La docente. Y los directivos.

E: ¿Creés que la inclusión de niños y niñas con TEA en la escuela común es posible?

P: Si, pero ya te digo... eh... (piensa). Se pensó mal. Si se hubiese pensado de una manera diferente, si se hubiesen dado las herramientas antes de hacer toda esta locura que hicieron, porque fue una locura tanto para maestras, para niños, como para la sociedad en sí...

E: ¿Te referís al hecho de que los niños que estaban en escuelas especiales vayan a escuelas comunes?

P: Claro. Si hubieran pensado eso, primero hubiesen preparado a los docentes. Prepara a tu docente, prepara a quién va a estar con ellos, preparate un buen... equipo. De decir "sí, yo lo voy a mandar a la escuela porque quiero que estén incluidos". Pero bueno, vamos a ver. Esto de acá, esto de allá, necesitan esto. Ni siquiera tenemos material didáctico, ¿entendes?. El año pasado nos trajeron una cajita...

E: ¿La "caja de la calma"?⁵

P: Si. Pero... más que eso no tenés.

E: Si, además tomá y... me imagino que no les habrán dicho.

P: Ni siquiera sabemos para qué sirve cada cosa. Hay una nenita que yo la tuve, que reemplacé un solo día... en tercero. Que viene dos días, creo, a la semana nomas. No se si estabas al tanto de ese caso.

E: No.

P: Si, es una nena que tiene... no se bien. Que discapacidad. No estaba sentada... y le daban un cosito que, no se para que servia. Pero a ella la tranquilizaba. Estaban ahí pero ya te digo, a prueba y error. Siguió con eso, bueno si. Sí no, vamos a buscar otra cosa. No tenemos ni recursos, no tenemos ni un... eh...

⁵ Es una caja brindada por una asociación que cuenta con diferentes elementos sensoriales o simbólicos que buscan contribuir a disminuir el estado del sistema nervioso.

E: Formación.

P: Formación, ni una capacitación, material.. no tenemos apoyo. No se le está dando el interés que amerita. Porque si vos como directivo, te interesarías un poquito, dirías “bueno, este nene que vos me estas diciendo, mañana llamo a la escuela especial o donde tenga que llamar”: Porque ni siquiera eso, yo no sé a quien se llama. No se como hacer para que vengan y lo evalúen al niño. Allá si, la que se encargaba era la directora. Lo único que yo hacía era llenar un papel

E: Acá no hay protocolos.

P: No hay nada. Allá si, allá tenían mucho apoyo de... inclusive, en sexto pasó de quinto a sexto y... pudimos hacer observar a tres niños, que los tres niños estaban para proyecto de inclusión. Y la directora era nueva allá. Así que esos tres niños terminaron con el proyecto de inclusión en séptimo grado. Que si no nos hubiese hecho caso la directora...

E: ¿Por qué crees que pasa eso acá?

P: Yo creo que acá... La directora es muy buena. Es muy buena, muy accesible. Está, digamos. Pero lo que pasó es que vino el año pasado y se encontró con una escuela totalmente desorganizada desde todo punto de vista. Está haciendo más hincapié en cosas como... eh... problemas que hay entre docentes, problemas que hay entre directivos y docentes, porque bueno... hay un montón. La de la mañana con la de la tarde no, que esto, que lo otro. También la cuestión de falta de docentes... es como que se encargó más de todo eso, que fue encontrarse con una escuela totalmente desorganizada. Y el año pasado se lo tomó para reorganizar y se vio el cambio. Y ya te digo, espero que este año se pueda decir, bueno... enfócate en los chicos.

E: Bueno P, esas fueron todas las preguntas. ¿Algo que quieras agregar? ¿Algún comentario? ¿Algo que no te haya preguntado y quisieras decir?

P: Por ahora no (risas). Inclusive, ahora nos están sacando el presupuesto que nos daban para material didáctico para los chicos. No nos pagan más. Así que imaginate (risas).

E: ¿El gobierno? no tengo ni idea.

P: El gobierno, sacó todo eso. Eran \$8000, \$6000 para material didáctico. Ahora lo sacan.

E: ¿Y desde la escuela no ofrecen un presupuesto?

P: ¡No! Eso sale de nuestro bolsillo. Es como te digo, si llega este año. Los chicos necesitan todo un material concreto para trabajar. Todo fotocopia, a color... ¿me entiendes?. Y es a color, justamente, porque es mucho visual. Ni siquiera el gobierno, ya partiendo de la base del gobierno, ni siquiera nos

está apoyando. Hicieron lo que hicieron sin nada, y encima nos siguen sacando. Y al único que perjudicamos es a los niños.

E: Bueno.

P: Espero que en algún momento le den más importancia.

E: Muchas gracias por tu tiempo.

Entrevista N° 6 - Docente L

Fecha: 07/03/2024

Edad: 45 años.

Grado en el que ejerce: Docente de área especial (Música). Trabaja en todos los grados de la escuela.
Turno mañana y tarde.

Antigüedad en la docencia: 18 años.

Antigüedad en la escuela: 3 años.

Lugar donde se realizó la entrevista: Sala de docentes.

Duración de la entrevista: 62 minutos

La entrevista se realizó de manera presencial, en un pasillo de la escuela donde se realiza la presente investigación. Con el consentimiento de la entrevistada, se grabó solo su voz con un celular.

Los nombres mencionados en la entrevista han sido modificados por nombres ficticios para preservar la identidad

E: ¿Me querés contar un poco sobre la escuela?

L: ¿Sobre la escuela?

E: Si, tal vez sobre la cantidad de alumnos, la organización...

L: ¿Vos querés saber sobre la escuela que trabajamos juntas?

E: Exacto.

L: Porque yo al ser profe de música estoy en los tres niveles que el título me habilita, y obviamente de acuerdo en que escuela estoy... te voy a poder decir cosas distintas.

E: Estas preguntas van a estar dirigidas a la escuela que nosotras conocemos.

L: Barbaro. Bueno... Es una escuela chica. No tenemos gran cantidad de alumnos por curso, trabajamos con... El máximo serán dieciséis. Eso a nivel escrito, después lúdicamente tenemos muchos menos. Turno tarde incluso, son menos de diez por aula. Y bueno, hay algunos cursos que sobrepasan esos dieciocho que digo de promedio, y podemos tener veinticuatro o veinticinco en un aula. El resto no. En el resto el promedio es para abajo.

Y bueno, en cuanto a la población, es obviamente, clase media-baja. Con requisitos... (piensa) en general de mucha aprehensión. Uno se da cuenta en la vestimenta, en... que tienen hambre, entonces en eso uno se basa para decir que es una clase media baja. Porque son necesidades básicas.

E: ¿Cuáles consideras que son las dificultades más frecuentes en el aula?

L: Eh... eso justamente. En mi caso, a nivel... (piensa). Se va concatenando todo. Cuando el chico ya vino, vino esa mañana o esa tarde con hambre, hace que todo lo otro que uno pueda querer hacer, se complique el doble. Porque ellos tienen hambre, o tienen sueño... Creo que la primera dificultad es esa.

Después, bueno, podemos entrar más en lo cognitivo. “No me entendió la consigna” o cosas así. Pero vuelvo a repetirte, no creo que sea una escuela donde tengamos que basarnos en que lo primero sea que... que sea la parte cognitiva. En general, son grupos muy parejos, tal vez tenes uno o dos que vos decís “este chico sobresale del resto”. Pero en realidad son chicos que una vez que ellos están bien dentro del aula, ya desayunaron o... ya no tienen frío, son esos momentos que vos decís “puedo trabajar”. Y en mi caso, que es un área artística, esas dificultades cognitivas se ven un poco sublayadas porque lo nuestro es más corporal, es más del disfrute... más de estar concentrado en el otro. Lo cognitivo no es que no lo hacemos, pero no es el tradicional, no es el escrito o el que tengo que redactar algo o completar algo. A veces lo hacemos pero con menos frecuencia. El primer obstáculo primero es que el chico esté cómodo, porque yo no puedo lograr hacer una ronda, no puedo hacer que el chico se mueva, que acepte al otro si tiene hambre. O si tiene frío. O si está con el cuerpo, con las necesidades básicas, que todo lo otro que yo le requiera va a pasar a un segundo plano.

E: Claro. ¿Escuchaste alguna vez hablar sobre el Trastorno del Espectro Autista?

L: Sí. Inclusive tengo... un familiar cercano que también lo... lo tiene.

E: Y si yo te pido que completes la frase “el TEA es...” ¿cómo la completarías?

L: Ay ¡ahí ya me mataste! la parte técnica... pero bueno. Sería un déficit... lo desarrollaría como un déficit atencional. Que obviamente debe tener varios niveles, pero... me basaría solamente en eso. No lo puedo desarrollar más. Es un déficit en la atención.

E: ¿Sabés cuáles pueden ser las causas?

L: Sinceramente no.

E: Ok. ¿Sabes si hay niños con diagnóstico de TEA en esta escuela?

L: Sí. Creo que tenemos... eh... no son muchos los que tengan un diagnóstico. No tenemos en todo... en ambos turnos, con suerte tenemos con así, con algo médico que hayan presentado.... serán con

suerte tres o cuatro. El resto uno puede decir: “bueno, sí, tengo vestigios de que este chico no me sigue” o tengo... pero en general son, a toda la población que tenemos, son pocos casos.

E: Claro.

L: A nivel población son pocos, no tenemos tanta cantidad de casos. Obviamente al no ser médica, yo puedo decir “este chico no me está siguiendo”, pero de ahí a decir “sí, tiene TEA”... no. Puedo declarar eso o hablar con la maestra de grado: “che, yo observo que este chico hago tal actividad y no responde” o yo me doy cuenta que con las manos tal cosa, o hay un movimiento que no lo puede completar... pero de ahí a diagnosticar o asegurar que tiene tal cosa... no podría decírtelo.

E: Claro, vos podés comentarselo a la docente.

L. Claro. Yo sí, lo hacés inclusive en todas las escuelas. Haces una observación directa, en las materias artísticas sería la evaluación de producto o la evaluación de proceso. La evaluación de proceso es lo que hacemos en el aula, que continuamente uno está mirando, observando... las capacidades o habilidades ya sea vocales o de coordinación. Es lo visual. Y el producto es el acto, en mi caso en primaria cuando uno ve si el chico puede lograr disfrutar, el show que implica un acto. Pero nada más. Después no hay notas, en general. Nuestras materias artísticas no tienen un número.

E: Claro, como un concepto.

L: Tienen que ser más general. Yo sí en eso lo defiendo a muerte, porque el arte es distinto. Y por eso estamos en la escuela, y por eso llegamos a tercer año del secundario. Le queremos mostrar a los chicos que hay un plan B. Si vos no podés relacionar determinadas cosas bien estructurales, como puede ser en historia, en geografía... está el plan B que puede ser un oficio, que implica una mano, o una habilidad que... por eso estamos las materias artísticas. Para que el chico diga: “bueno, no. Si no es por acá, tengo la posibilidad que sea por allá”. En eso sí, es lo que más aplico en el aula: que somos el plan b que vinimos, obviamente a integrarnos después de muchos años.

E: De estos alumnos que vos conocés que tienen un diagnóstico de TEA ¿sabés si siguen un tratamiento con profesionales y/o si están medicados?

L: No sé si los tienen. No, no... sé que hay dos... en el cuarto que sé que tienen. Pero después hay niños que, por ejemplo. En primer grado, que vienen del jardín... Bueno, el jardín es un mundo a la deriva. Nivel inicial. Desconozco si es porque no tenemos tanta injerencia, viste que lo que pasa en nuestra escuela es que el jardín queda desdibujado porque es como que los directores no le dan mucha cabida. Tampoco sé si es... porque ellos dependen de otros jardines, es como que tienen sus convocatorias especiales. Siempre está como más apartado. Cuando vos llegas al aula primero están todos, salitas de 3, 4 y 5 juntos, ahí ya estamos mal porque las habilidades de un niño de cinco es muy diferente a la de un niño de tres. Ya se dificulta el tipo de actividad, y a eso cuando observas algo que

no te termina de convencer para la edad, o algo que el chico no pronuncia bien... y el papá todavía no comprende ¿viste?. Volvemos a lo mismo, esto es un poco cultural. La psicología se fue incorporando, los padres fuimos aceptando que los niños necesitan... estos acompañamientos. Es cultural, entonces si yo en mi familia no fui aceptado o no aprendí esto de las herramientas de psicólogo, terapeuta... Lo primero que voy a tener es un rechazo. Cuando son tan niños, que uno no puede discernir si es un capricho o realmente si tiene algo, distinto al resto... menos un papá que no tiene tanta... no se si la palabra es cultura, no está esto de...

E: Si, las herramientas.

L: ¡Claro! No tenes las herramientas. No tenés el dinero, porque seamos sinceros: en la actualidad, mis hijos ambos van a terapia... entonces, bueno. Tenés que tener un monto de dinero para ese acompañamiento. Lo más probable es que si tenes cinco o seis hijos, y lo primordial es darle de comer y de vestir.. y, no estaría en tu mundo cercano ir a un terapeuta a menos que la docente te lo pida. Me parece que en nuestro nivel inicial es todo muy laxo, por esto que te estoy diciendo. No porque la docente sea un bando o que al directivo no le importe; es porque hay otras necesidades básicas que se le requiere a esos papás para esos chicos, entre eso es que vayan vestidos, que vayan alineados... llegamos a un primer ciclo con esas dificultades que ya vimos en el jardín. Las vimos pero las dejamos pasar porque hay otras cosas más importantes. Llegan a un primer ciclo y estamos en lo mismo. Lo otro lo dábamos por hecho, pensamos que el chico ya venía comido, ya saben que en la primaria tienen que llevar cuadernito... y hacemos más hincapié “*mama, pasa esto*”... y ahí ya entramos en el juego de a ver cuanto el padre acepta esto.

Y cuanto el padre tiene la parte económica.... hablo sin saber, yo no sé si en los centros de salud a partir de que edad empiezan a... eh... tener esta participación de que ellos puedan ir a un lugar público, ahí ya no se decirte... si es lo mismo una mamá que tiene un chico de cuatro años, o es lo mismo que un chico que tiene ocho años y que va con un montón de indicaciones de las docentes. La preocupación es distinta, me parece... que ya cuando el chico empieza a ser grande, cuando el chico empezó a no poder incorporarse al grupo, y ahí ya los padres empiezan a aceptar la realidad y a... para mí se abocan a los lugares públicos. Yo no sé cuántos papás de los nuestros, de nuestra escuela tienen acceso a poder pagar seis, ocho, diez mil pesos una consulta con un psicólogo o un psiquiatra...

E: Claro, yo lo que te quiero preguntar también es si vos sabés si tienen un CUD, un Certificado Único de Discapacidad

L: No, eso ya no sabría decirte. Ni idea.

E: ¿Recibiste alguna vez capacitaciones sobre TEA?

L: Eh... mirá. En realidad yo hice el profesorado hace veinte... bueno, veinte años atrás. A lo sumo, lo primero que vimos fue las inteligencias múltiples. Fue lo único, lo más amplio que pude ver. Después,

bueno... había una compañera mía, paralela, que ella se empezó a dedicar a querer... ver la parte de la musicoterapia, que en su momento era como un auge... Yo me recibí en 2012 y había un auge de la musicoterapia. A ver como la musicoterapia podría ayudar a los docentes en el aula, entonces por propio motus he ido a algún u otro taller o curso que han dado pero siempre en la musicoterapia. Pero nunca decir hice un curso de TEA... No. Muy simple... todo lo que profesionalmente hice fue en el instituto de música, siempre con una mirada de lo que podían darme ahí, pero no así en el nivel médico.

E: ¿Y después? en la escuela. Cuando empezaste a trabajar en esta escuela ¿no te dijeron, por ejemplo, que tenían a disposición material?

L: ¡No! no, olvídale. En ninguno de los establecimientos, inclusive en la actualidad, que yo trabajo en la escuela de música... tenemos dos... yo sigo la página de Autismo SS. Ahí hay varias mamás que están comprometidas con la causa de los hijos. Ahí hay uno de los casos más importantes de aca, de Santa Fe, y el va a la escuela de música. Entonces, bueno. Ayer una de las chicas tuvo una charla con su mamá, yo veo que cuando la mamá está presente, está acompañando al niño, hay todo un bagaje que te pueden dar como docente. Yo no tuve esa forma directa con mamá, y el niño conmigo... no he tenido material que diga... ni siquiera te digo informes. Que te digan, leete esto que es más o menos lo que te va a ayudar en el trabajo con mi hijo. Jamás. Y desde la escuela, menos. Nunca, jamás.

E: Si yo te digo la palabra inclusión ¿qué piensas?

L: Y... la apertura. La inclusión, yo creo que implica tanto... como quien dice de adentro como de afuera. Primero abrirme yo para permitir que alguien entre a esa inclusión, y por otro lado que la otra persona que es la excluida... realmente se sienta incluida. Son dos cosas distintas. La reticencia que tenemos el supuestamente normal, que nos cuesta incluirlo... y por otra parte el incluido, que logremos que se sienta incluido. Creo que esta es la tarea más difícil.

E: Y hablando ahora de inclusión escolar, si tuvieses que completar la frase “la inclusión escolar es...” ¿cómo la completarías?

L: Darle la posibilidad... al niño especial, por decirlo de alguna manera, a tener una... un momento con los chicos normales. Para mí eso es la inclusión, de que ellos tengan la posibilidad de tener las mismas herramientas, las puedan tomar o no, que un chico que supuestamente no tiene problemas. Para mí eso es la inclusión escolar. Darle la posibilidad al distinto de que forme para de lo que supuestamente es para normales. ¿Esta?. Inclusive... yo tengo una compañera que tiene a su hermana Down y hablábamos de cómo... Hablamos de una mina de 40 años. Hablábamos de como antes la inclusión era esconder a los chicos, antes... ni siquiera... esta compañera me decía: “ni siquiera la sacábamos a que almuerce en familia”

E: ¡Ay, no!

L: Vos porque tal vez sos joven, ustedes son gente joven. Antes al distinto se lo escondía, ya sea al hermano Down, o si tenía un problema vocal y no podía decir bien las palabras... generalmente se lo excluía; capaz comía con vos pero si venía familia a visitarte, vos no lo ibas a dejar andar por tu casa. Generalmente lo apartabas para que el que te visitaba no se sienta incómodo.

Una chica tan joven escucha esto y le da piel de gallina. Esto es lo positivo que tenemos que ver, cómo fue evolucionando la inclusión. Que vos puedas tener un chico distinto en tu casa, o en la escuela, y que lo podamos ver deambular y gritar, hablar... y que no nos moleste tanto. Eso yo lo celebro de acá a la China, porque los que sabemos de la transición, los que sabemos que antes se los escondía para no molestar... de todas las diferencias o lo que nos cuesta todavía, tenemos la capacidad de darles nuestro espacio que consideramos normal, la posibilidad de que ellos se incluyan. Que transiten, al menos. Por más que no logren lo mismo que hacemos nosotros. Porque también es adoctrinamiento. Yo digo “vamos a hacer una ronda” y ¿por qué tenemos que hacer la ronda? la hacemos porque obviamente es un juego, tiene reglas... a veces el chico se siente... al estar en una escuela uno no puede decir hagan lo que quieran.

En las escuelas de música somos mucho más relajados, si estamos en una ronda y el chico se siente atraído por un triángulo yo no le digo “venite”. Obviamente si estoy en una escuela tengo que decirle “venite” porque tengo que armar la ronda, y tenes que esperar tu turno. Eso en las escuelas de música no pasa. Lo mismo pasa en un secundario musical. Hay un manejo que por ahí las escuelas tradicionales estamos muy acartonados, que en las escuelas artísticas no los vemos. Como nosotros incluimos, en las escuelas artísticas no tenemos esa cosa estructurada. Por ahí los chicos van, se mueven, o te dicen “profe, me quede practicando”. Hay una cosa muy abierta que tenemos las escuelas de música, que obviamente cuando uno va a la escuela tradicional, no lo podemos lograr. A eso voy con inclusión, en las escuelas artísticas lo manejamos, no hay tanta limitación. Inclusive espacial. Yo por ejemplo digo, “todo en el aula” habiendo tantos espacios ricos para leer un libro. Vos no siempre lees un libro y te concentras en tu casa, en silencio. Yo he visto gente en el club, que saca la computadora y se ponen a trabajar debajo del árbol.

Permitirnos, permitir a los chicos desestructuración. Y dentro de esa desestructuración, aceptar el ritmo del, entre comillas, distinto. El grito, de que sea más sonoro, de que necesite más espacio... bueno, estamos en eso. Esa es la inclusión y eso es lo que tenemos que lograr. Vuelvo a repetirte, es mi mirada totalmente artística. Yo también comprendo a la docente de aula que tiene que estar sentada, dando una materia, que se yo... fracciones. No va a ser lo mismo que lo que yo pueda, desde mi área, abordar con estos chicos que son distintos.

E: Vos hoy me contabas de este caso de tu amiga, con el hermano con Síndrome de Down. ¿Vos podés identificar algún momento donde eso se haya modificado?

L: ¿Vos decís un momento histórico?

E: No, a partir de qué momento... de qué año...

L: Y yo creo que... no hace mucho. Porque hubo mucha reticencia a los chicos... a aceptarlos en el aula, o inclusive yo siempre digo... (piensa). No se si hubo... para mi no es hace tanto, pero fue muy pronto. Es como que tal vez, por decirte, 2018. Yo me recibí en el 2012 y recién estaba en el auge de arrancar... si, 2018, no lo veo tan lejano. Pero si veo que fue rápida la evolución. Chicos al aula... mis hijos hacen actividad física en X club. Ahí aceptan chicos así, con discapacidad, en las distintas disciplinas. Entonces, bueno, antes capaz que los veíamos en la escuela y no en el club. Ahora los vemos en la escuela, los vemos en el club, si yo me voy al parque puedo ver a un padre corriendo con su chico... a eso voy con la evolución. Que se mantuvo compreso mucho tiempo, aislado el chico, y una vez que logramos distender. Las nuevas generaciones, yo las adoro. Ellos están en otra dimensión, lo registran como uno más. Yo los adoro. Muy feliz, porque ellos.... inclusive, todo, todo es como más laxo en las nuevas generaciones. Yo le calculo un 2015, porque yo me recibí en 2012 y recién estaba arrancando. Yo no sé cuándo fue la ley de educación, cuando fue permitiendo estas cosas. Con la libertad del cupo trans, y todo eso... todo se va ampliando. Todo se va haciendo más laxo, y feliz por cada uno de esta gente que se siente diferente. Yo vengo de una generación donde es blanco o gris, blanco o negro. Permitirnos ver al otro diferente, y respetarlo, es fantástico. 2018, por ahí, de ahí en adelante. El cambio fue abrupto, muy rápido.

E: Claro, vos por ahí me decías que no prepararon a las docentes...

L: ¡No! Olvidalo. Uno no lo hace de malo, de decir con el chico no voy a poder. El hecho de ser tan... Yo no lo recuerdo jamás, incluso cuando hacía mis prácticas hace veinte años, las prácticas tienen que ser excelentes. Vos trabajás con la introducción, dabas el ejemplo musical del cassette, los chicos tenían que estar todos sentados. Era una cosa irreal, ¿para qué hacen esas prácticas? ¡Es mentira!. Yo estuve en la orquesta de niño, eran 5, la mayoría privilegiados... están comidos, tienen un buen pasar, sus instrumentos... Eso no está. ¿Estas prácticas para que sirven? Cuando vos llegas, hay veinte mil dificultades que primero tenes que llegar para después llegar al contenido. Va más allá de la discapacidad, hay un montón de otras limitaciones dentro del aula, que no son las articuladas que hemos aprendido en el profesorado. ¿Solamente la disparidad es lo que tuve que cambiar? ¡No! tuve que autoconvencerse que lo ideal de las prácticas divinas que hice esperando una buena nota de la profesora... después nada que ver. Desde que llegas y no tenes grabador, que llegas y se te rompio el teclado... mil cosas que pueden pasar. El profesorado ayuda, son buenos, no es que son una porqueria, pero también son idílicos.

E: Si, es como que hay una distancia entre el profesorado y la realidad.

L: Que también creo que debe pasar en todas las materias. La nuestra no está exenta.

E: ¿Me podrías contar una escena de inclusión?

L: Una escena de inclusión... bueno. El año pasado... eh... con nuestro alumnito, con Nahuel, yo creo que hay muchos chicos que... le abren la carpeta, de querer ayudarlo en la organización escolar. Cosas así. No veo tanto a nivel social, pero volvamos a lo mismo. Yo tengo a mi sobrino, está en la edad del cambio. Por ahí el grupo va a evolucionar hormonalmente distinto, entonces hasta que lo puedan lograr acompañar en ese avance... tampoco sé si es la patología de él. No veo que se incorpore tanto con los chicos, o que tenga un dialecto más adulto. Y Lautaro también, es un nene muy aniñado que no estamos llegando a la parte social, de decir armar un grupito con este... igual así creo que son un grupo que acepta, son niños aceptados. Pero... es difícil lograr la inclusión real. Pero por ejemplo, en la tarde hay otro nene, está en un sexto. Está totalmente incorporado, juega, corre. Al estar en un sexto, ya las charlas empiezan a ser distintas. No sabemos cuanto este chico puede seguir la charla. “Me gusta, no me gusta, lo mire...” esa picardía que tiene un nene de sexto, el capaz que no la pueda seguir. Así y todo no veo que le hagan: “no, no te sientes con nosotros total vos no entendés nada”. no se cuanto él pueda lograr de inclusión. Valoro el hecho de que los chicos en ningún momento... yo veo que los chicos le digan “a vos no”.

Una salvedad que quiero hacer. TEA... es como que yo veo que la gente lo está aceptando con mejor humor, igual que el niño Down. Pero por ejemplo, los de discapacidad física, son muchos más complejos de aceptar y mucho más complejos de acompañar. He tenido alumnos con silla de ruedas, con esto de la falta de control del esfínter, que hay que cambiarlos, que por ahí generan el olor... ahí si los niños suelen tener un rechazo un poquito más complicado. Volvamos a lo mismo, el niño que juega con las pelotas... Es más difícil incluir un niño con sillas de ruedas que los otros trastornos. Inclusive hasta el del habla, los mismos grupos aprenden a entenderla y te traducen lo que ellos quieren decir. Siempre va a haber uno o dos compañeritos que te digan lo que quieren decir.

E: ¿Vos ves mucho acompañamiento de los compañeros?

L: Si, si. Hablo en general, pero si. No veo que... inclusive... eh... A un alumno el año pasado se le quemó la casa. Fue de público conocimiento, el nene arrancó con una tartamudez. Fue producto de esto, del trauma. Pero un nene grande, de 13 años. Hasta el día de hoy tiene un poquito de.... cuando él arranca la frase. Y ningún compañero se le rió. Lo más probable es que en mi época, 25 años atrás, siempre algún mamerto se hubiera reído. No. Y vos decís, es notable la diferencia, pero nadie... No. Eso valoro muchísimo y me parece que es el gran cambio que hay. La gente no se ríe por dificultad ni al hablar, ni del caminar. Los chicos no... vos ves que nada que ver a nuestra generación. No se ríen, pueden decir “viste el chico que tiene la pierna más corta” pero no es la misma forma de mi época, que sea para reírnos. No, ya no.

E: Si, como algo que observan.

L: Si, si. Inclusive en cosas tan básicas como el físico. Yo no veo que sea como antes. “Ay, la gorda”. Yo tengo hijas adolescentes, nadie está diciendo “que narigón”: Tienen una libertad, que la celebro. De no juzgar al distinto. Está fantástico.

Pero volvamos a lo mismo, la inclusión hizo un gran avance, pero en cuestiones físicas, es más complicado. Tienen que acompañar la silla de ruedas, o que no hay rampas en las escuelas... todavía a ese tipo de discapacidad, no se la acompaña ni siquiera culturalmente. Es difícil... yo siempre digo, incluso ahora peor... con la malaria que no hay plata para que se tomen un remis. Vos ves que a los colectivos suben la gente discapacitada, que otro ayuda. Hemos aprendido a arrancarnos el tiempo que implica que el discapacitado suba, que el colectivo se acerque un rato... Hay muchos ejemplos de inclusión.

E: Algo hemos hablado... pero quería preguntarte ¿cuales son los desafíos que suponen para vos como docente, la inclusión escolar de niños y niñas con este diagnóstico?

L: Mirá... el desafío es que yo le pueda llegar. Si me pregunta cual es mi propio desafío, ni siquiera es que él pueda tocar el tambor, que él pueda cantar... ni siquiera con mis alumnos normales. Vos haces una ronda, haces una clase áulica donde obviamente siempre va a sobresalir uno, dos, tres que van a saber cantar. Tres o cuatro van a poder... tener entusiasmo con la pandereta. Yo voy a enfocarme en esto, tengo a este, tengo al otro... pero después, el desagio de uno es llegar a todos por igual. Y que el chico en la hora de música salga feliz. Habiendo cantado, ¿Qué sé yo si canta bien o no? Que haya podido bailar ¿Bailó bien la danza? No sabemos. ¿Quién soy yo para juzgarlo? Tiene que ser algo muy general la formación, es darle la posibilidad de que baile, cante, toque. Si sobresale yo me voy a dar cuenta, si tiene una voz afinada, si va a querer tocar solo. Pero la dificultad más grande es que el pueda disfrutar. Y el año pasado, viste que se me acercó la nueva integradora, con una nota de la mamá que me decía que ella quería una entrevista porque las notas de Nahuel el año pasado habían empezado muy bajas y después mejoraron. Yo le hice hacer, si vos tenes contacto con la mama para que sepa, que yo no le pongo una nota baja; yo no lograba que él se incorpore a nuestro trabajo áulico. Ya sea dentro del aula, fuera del aula... él estaba en otra dimensión. Yo no lograba llegar. ¿Mala nota para quien? ¿Para quién es esa mala nota? Yo soy la que no está pudiendo llegar. O el grupo no está llegando a incluirlo en la ronda. A que él pueda disfrutar. Si el deambula y gira, el fracaso es de los dos. Yo no logré que él se incorpore a bailar, bien o mal, mi desafío es el disfrute del niño en el aula. Eso sí va por cuenta mía. Es todo lo artístico. Si logro que él en el acto mínimamente esté, él como todos, ¿no?. Ellos tienen que lograr vencer la vergüenza que es estar adelante del público, por eso son materias artísticas. Por ahí es un excelente chico, bailó re bien la danza y dos minutos antes te dice que le dio vergüenza y que no va a pasar. ¿Le voy a poner un cinco porque él no pasó? Los que sabemos de arte... en un segundo que vos estás en el escenario se te perdió la letra. ¿Le vamos a decir que está mal?.

Mi desafío es eso. Yo con Nahuel, cuando no había forma de nada, ni que se siente a escribir o que se junte en los coritos.... eso es una dificultad. Cuando yo logro que cualquiera, chico que pronuncie bien, que pronuncie mal... logre que el pueda compartir la clase áulica con todos ¡ya está!. Tengo el 10 yo y el 10 él.

E: ¿Cómo te parece que esta escuela aborda la inclusión?

L: Mira... no sé (piensa). En realidad... es como todas las escuelas. Es como que estamos aceptando, vienen los chicos, el que quiere te trae un informe y bueno; vaya al aula. Y bueno. Después aparece la figura de ustedes, si vos me preguntas a mi, no tengo idea a vos quien te cita: si te cita el director, la maestra o el padre. Una vez que ustedes están adentro con nosotros, se nos hace un poco más factible porque es un canal entre ustedes, el chico y nosotros. A comparación de otras, al verlas a ustedes ahí... yo digo bueno, la escuela se está moviendo. Sinceramente no se quien te llama a vos. No lo sé. Reconozco que como todas las escuelas, los recibimos. Si hay un compromiso de toda la institución... yo supongo que si. Cuando los chicos deambulan, o que ya no se bancan el aula, todas estamos atentas: "se fue para allá", "lo vi pasar". El chico que no tiene un informe pero está casado, también, y empieza a deambular.

En eso sí, al ser una escuela chica, estamos re atentos a las dos, tres o cuatro que sabemos que son los más... no solo los especiales, si no los chicos que son especiales por otras problemáticas. Que no se quedan sentados, que se aburren, que pasan a ser los personajes de la escuela. Estamos atentos. Pero... de ahí a que haya un movimiento de inclusión, que el directivo sepa, que la maestra se informe... y no. Es como que todo paso a paso, es muy escueto. Y no creo que solamente se dé en esta institución, en otras pasa lo mismo. El directivo viene y te dice que en este curso pasa esto, y los informes que tenemos son estos. Y ahí está, ¡claro!. La privada es lo mismo: a mi me manda un informe la psicopedagoga con el nombre de los chicos, y a que me tengo que... por ejemplo, tuvo problemas de conducta en primaria, hay que hacer hincapié en la lingüística.

Yo trato de leer poco los informes, porque a mi no me influye. Yo tengo que llegar y conocerlos. Capaz que el chico no lee, pero canta de diez, y zapatea no sabes como. ¿Me voy a basar en algo tan formal? Los informes que vos lees, no hablan de la parte artística. En ningún momento dice "disfruta el canto", "disfruta bailando". ¡Nada!. Ellos se basan en la lingüística, en los números... yo lo puedo leer pero a mi no me sirve. Hasta que no vea el grupo, cómo lo incluye y cómo el chico se ve incluido en mi actividad... recién ahí puedo decirte. Mi limitación siempre va a ser que el chico se sienta desinhibido para que se incorpore. Ya sea con problemas o sin problemas. Poder ver al otro. Tengo que cantar sin sentirme juzgado por el otro.

E: ¿Y vos cómo te relacionas con los alumnos con diagnóstico de TEA?

L: Me cuesta. Sinceramente me cuesta muchísimo. Con algunos siento que el niño se siente más atraído que otros, entonces... por ahí los que deambulan mucho, está bien porque con el movimiento se ven atraídos. Pero después está el que es muy estructurado, y obviamente no le puedo llegar.

E: Si, puede ser que la clase le rompa la rutina, la estructura.

L: ¡Claro!. Hay chicos que tienen que estar en su careta y yo no logro llegar. Y me da no sé qué que siempre esten escribiendo. Hay veces que si me cuesta mucho porque uno se siente frustrado, terminás agarrando la masa para que percutan y terminás tocando vos. ¿le quedará algo? Capaz que el chico la pasa bomba, o no. Termino haciendo cosas por el chico, o moviendo sus manos y digo: ¿le queda algo? ¿no le queda nada?

E: En base a esto que decís ¿cuál te parece que es la forma de incluir a niños y niñas con TEA?

L: ¿La herramienta?

E: Claro, o qué estrategias...

L: Realmente no las tengo tan... identificadas. No, porque inclusive si me preguntas, mis clases son únicas. Pero porque puedo tener el mismo disparador, pero yo llego y disparo. Y voy viendo. Si veo que los chicos se enganchan más en eso, los sigo. Si veo que no resulta, tal vez una misma planificación vos las vas cambiando. ¿Qué hago? Hago lo que me sale en el momento. No es que digo con este niño voy a trabajar así. No. “Che, Lautaro, veni”, “¿A dónde quieres sentarte?” Lo voy dejando fluir. Si uno llega tan estructurado y el chico no responde, pero en general, no solo el chico con discapacidad. Un niño común, tenemos un montón de caprichos: “a mi eso no me gusta”, “a mi eso me da vergüenza”.

El otro día jugábamos al sapito. Entonces había nenes que les daba gracia, y a otros que les daba asco. O se tapan los oídos si cantamos muy fuertes, no creo que todos los chicos que se tapan los oídos tengan... Hay chicos más sensibles al grito del otro. Es como se va dando y de acuerdo al estímulo que yo voy llevando: tiro un estímulo y veo. Si pegó, lo sigo y ya se que con ese grupo... por ejemplo. En el grupo en el que están los chicos les encanta cantar. Vos ponés una canción y arrancan a cantar. Yo sé que sobre primacía para ese grupo, tengo que hacer más canciones cantadas. Puedo hacer una danza, puedo hacer un juego, y se que voy seguro con las canciones.

Mi materia cambia, porque yo voy cambiando porque si no me aburro, y ellos creo que también cambian. En general, está nena puede hacer así, tal alumno puede hacer así... pero yo también estoy dependiendo del día. En el secundario... (piensa). Trato de saber los nombres, y les digo “vos tuviste un mal día”. Porque desde que entrás les ves la cara. Ellos mismos te dicen, “hoy nada de cantar”. Lo mismo pasa en los niños, no dicen cómo los adolescentes. Los niños pasa lo mismo, ya hago catarsis:

ayer tuve con los de Analía, me senté con el sapito. Te juro nena, dos acá “tengo hambre, tengo hambre”. Claro, ellos tienen a las 15.30 la leche. ¿A vos te parece que yo pueda dar clases así? ¿Que yo logre que ellos se imaginen el sapito si la nena tiene hambre?

Un rato hacía el sapito la nena, otro rato me decía “seño, tengo hambre”. Ese juego de la imaginación que tengo que lograr, y no lo lográs. Hasta que ella no coma, y sienta saciedad... no va a pensar en el loro, en el lorito...

E: Solo va a pensar en la leche.

L: No hablemos solo de la limitación que es la inclusión. Yo arranqué mi oralidad hoy diciendo eso. Guarda con decir que solo el niño distinto es la dificultad en el aula. Hay un montón de dificultades que tenemos en escuelas de clases medias bajas, que no es solamente el niño no estimulado. Eso lo quiero dejar en claro. Si no solo nos basamos... Obviamente a vos te interesa, es lo que vos necesitas, pero que sepas que no solo es la inclusión los flagelos que tenemos que estar trabajando. Que sea limitante para el docente, porque si el niño no come... todo lo otro... no tengo herramientas específicas. Llevo lo que quiero dar, quiero que desarrollen tal cosa, que sepan derecha izquierda... pero las herramientas son las que el niño te deja hacer. Si el chico te pone una traba, ya está. Son limitantes, sea normal o no normal, el chico no quiso cantar.

E: Te quería preguntar ¿cuáles consideras que son los actores principales en un proceso de inclusión?

L: La aceptación de todos.

E: Pero actores. Si vos tuvieras que identificar:

L: ¿Actores que identifico? Los docentes. Todos. Directivo que entra y que le sonría. Y acepte el nuevo ingresante. El docente, totalmente... sería el docente (piensa)... que genera actividad y aceptación. Como hacen los peloteros (piensa). El docente tiene que ser así, si ya el docente... lo ve como un bicho raro, ya está. El mismo docente es el que va a hacer la separación. ¡Animador! el docente animador. El docente animador que acepta al distinto, que trata de incorporarlo, hace que el niño que debe aceptar al distinto. Lo van a aceptar con mayor facilidad. Yo he visto docentes que no se bancan... yo veo las caras de los docentes. Eso hace que el resto del alumnado lo perciba.

Yo no sé por qué, si es energía...

E: Como que lo marcan,

L: Ya lo marcan. Incluso con las ubicaciones. Es distinta mi materia. Arrancan: “vos acá, vos allá”. Ese orden que uno va poniendo, también ayuda a esto de la jerarquía. Tiene que ser animador, tiene que tratar de... los actores somos todos. Directivos, familia.. sería lo ideal. Uno ya perdió las expectativas en la familia, lo ideal sería la familia. El niño y nosotros. El resto del alumno.

E: ¿Notas diferencias entre un alumno en general y uno con TEA?

L: Sí, sí. Hay diferencias. El trato de uno tiene que ser diferente. Porque llevan otra energía. Más que mal llevan otra energía, yo no soy de... me parece que lleva más cuerpo. Y lleva más frustración. Mi limitación es que el chico... yo no los desvinculo. Cuando no lo logro, vuelvo a mi casa frustrada. Y con el normal, también. Ayer me vine angustiada porque la nena tenía hambre. Yo vengo angustiada. Yo soy una docente que me angustia, yo inclusive tuve un par de años trabajando en X, y tuve que dejar porque no me banqué la situación. Prostitución infantil, un montón de cosas que yo dije, no. Venía todos los días angustiada. Cada uno sabe donde va a poner su granito de arena. Ahora me está agarrando esto en esta escuela, con niños que realmente tienen hambre. Me angustia.

A su vez ¿qué podemos hacer? Yo puedo llevar una torta. ¿Voy a estar todo el año llevando una torta? Cuando en realidad son cosas más profundas. El niño te dice que tiene hambre, pero es el padre que no tiene, la madre que esto... es un cúmulo de cosas.

E: ¿Crees que la inclusión de niños y niñas con TEA es posible?

L: ¡Sí! Es re posible. Porque la sociedad cambió. Si hubiéramos seguido con la sociedad de antes, de cuando yo era joven..., y no. Porque no. A mi no se me ocurriría que en mi aula de mi colegio... esté el diferente. Cuando no hemos aceptado a alguien que tenga un problema de dicción básica, nos hemos reído toda su existencia, por no pronunciar una "R". No. Me imagino los directivos de esa época, las monjas, el cura... nadie. Porque iba a bajar el nivel del colegio.

E: ¿Por una cuestión de imagen?

L: ¡Claro! Totalmente. La sociedad anterior no hubiera pensado la inclusión. Ahora en la actualidad creo que sí, siempre aceptando las limitaciones. Que el adulto, docente animador, directivo, familia, sepa aceptar las limitaciones. Que el chico vaya a la escuela, como un pantallazo de lo que él va a tener en la sociedad. Que le sirva para ir a comprar un kilo de pan y no tener miedo... que se pueda desenvolver. Los padres tienen que saber que la escuela es una herramienta para que se puedan desenvolver. Después si logran, no se.. algo más, bienvenido sea. La escuela tiene que ser un lugar de inclusión para que ellos tengan distintos... que ellos puedan ver. Que les sirva para la vida. Para subirte a un cole, para comprarte algo y que alguien te pueda entender. Después ya más... no. La inclusión existe siempre y cuando cada actor sepa también qué limitaciones tiene ese chico.

Yo estoy en contra cuando los sobreexige con demasiadas actividades. Cuando tienen las terapias, de ahí a la escuela, de la escuela a la escuela de música... ese chico son las once de la noche y hace mucho más que un chico normal. Contra eso si estoy en contra. En el afán del padre de incluirlo, le sobreexige mucho más que a un chico que tiene ocio. Para mi hay que liberar la exigencia y estimulación que se le dá, para llegar supuestamente al nivel de un niño normal.

El nene es consciente de su dificultad. El niño empieza a autoperibirse con esa limitación ¿y vos lo castigas con veinte mil actividades?. Tiene que haber una cosa para sacarle los padres un poco la ansiedad, en eso sí. Falta hablar del tema. Falta hablar. ¿Por qué no hay una reunión de padres con niños especiales?.

Todos los actores de esta inclusión que sí se puede dar, tienen que aprender. Tenemos que aprender.

E: Esas fueron todas las preguntas. Pero quería saber si querías agregar algo más.

L: No, no. Que estoy contenta, porque me parece que está es la mirada que va bien. Que tienen que ser así. Que sí... soy de la idea que no me gusta el docente que... que diagnostica. Es un gran error, sigue siendo. “Este nene tiene tal cosa”, eso lo evitaría, si me parece que de alguna forma tenemos que sacar eso del docente. No ayuda. Si el docente animador, de tratar de incluir, de tratar de decir “no sé”. Necesito que este chico tenga otra ayuda, porque solo no puedo, como pasa con ustedes que están con nosotros. Que el docente incorpore. Y que el papá sepa que el niño tiene una limitación. Eso se lo tenemos que decir los docentes, se lo tendrían que decir los especialistas... el papá en el afán de que el niño sea lo mejor, que alguien le pueda decir... que ellos también necesitan ser niños, adolescentes. Necesitan un momento de ocio. O que se nivele un poco eso.

Me parece que vamos por el lugar correcto. Esconderlos era peor.

E: Totalmente. Esas fueron todas las preguntas. Muchas gracias por tu tiempo.