



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

**La Escuela Especial como Centro de Recursos para la inclusión educativa
del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. Durazno 2021**

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Solange Jacqueline Lacuesta Pereira

Directora de Tesis: Dra. Jeisil Aguilar Santos

Montevideo, diciembre 2023

Dedicatoria

A mis hijas, Isabella y Constanza, pilares fundamentales en la aventura de descubrir y transitar el camino de la vida.

A mi padre por su silencio comprensivo y afable, y a mi madre que me acompaña desde otra dimensión. Ellos me enseñaron el valor del esfuerzo y la paciencia para llegar a la meta.

Agradecimientos

A mi tutora, la Dra. Jeisil Aguilar, por su calidez, acompañamiento, y perseverancia en el proceso de elaboración del presente trabajo de Tesis.

A la docente Beatriz Lovesio por sus sugerencias y enseñanzas.

Al colectivo docente de la Escuela Especial por su recibimiento y apertura.

A los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista, porque se merecen la construcción de un mundo mejor.

Por último, a FLACSO y al Consejo de Formación en Educación (CFE) por brindarme la oportunidad de cursar la Maestría, dando continuidad a mi formación profesional.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice.....	iv
Índice de tablas.....	v
Glosario de términos y abreviaturas.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
Introducción.....	10
Capítulo 1: Marco Teórico.....	15
1.1 La Escuela Especial como Centro de Recursos.....	17
1.2 La inclusión educativa: una cuestión de derechos.....	20
1.2.1 El alumnado con Trastornos del Espectro Autista.....	25
1.2.1.1 Teoría de la disfunción ejecutiva.....	28
1.2.1.2 Teoría de la coherencia central débil.....	29
1.2.1.3 Teoría de la mente.....	30
Capítulo 2: Marco Metodológico.....	33
2.1 Selección del paradigma de investigación.....	33
2.2 Enfoque de la investigación.....	34
2.3 Técnicas de recolección de datos.....	35
2.3.1 Entrevistas semiestructuradas.....	35
2.3.2 Análisis de documentos.....	36
2.4 Contexto de la muestra.....	36
2.4.1 Criterio de selección de la muestra.....	37
2.5 Operacionalización de las variables.....	37
2.6 Validación de los instrumentos.....	40
2.7 Criterios éticos de la investigación.....	41
Capítulo 3: Análisis de los resultados.....	43
3.1 Análisis de documentos.....	44
3.1.1 Documento: La Escuela Especial como Centro de Recursos.....	44
3.1.2 Protocolo de inclusión educativa de Educación Especial.....	47
3.1.3 Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la	

Elaboración del Proyecto de Trayectoria Personal.....	49
3.2 Cambios en la organización institucional.....	52
3.2.1 La organización institucional del CDR.....	54
3.2.2 Los recursos humanos.....	55
3.2.3 El currículum.....	58
3.2.4 Propuestas para el alumnado con TEA.....	60
3.2.5 Vínculo del Centro de Recursos con la comunidad.....	62
3.3 Cambios en las trayectorias educativas del alumnado con TEA.....	63
3.3.1 El Protocolo de Inclusión.....	67
3.3.2 El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).....	68
3.3.3 Los Proyectos de Trayectoria Personal.....	69
3.3.4 La relación del Centro de Recursos con las escuelas inclusoras.....	71
3.3.5 Las escuelas de la Red Mandela.....	72
3.4 Recursos para habilitar la inclusión del alumnado con TEA.....	75
3.4.1 Recursos específicos para el alumnado con TEA.....	76
3.4.1.1 Rutinas.....	76
3.4.1.2 Agendas visuales.....	77
3.4.1.3 Uso de pictogramas, dibujos y fotos.....	78
3.4.2 Instancias de apoyo, coordinación y asesoramiento.....	79
3.4.3 El trabajo con las familias del alumnado con TEA.....	84
Conclusiones.....	90
Sugerencias.....	94
Referencias bibliográficas.....	95
Anexos.....	99
Anexo 1 Guía de entrevista: Inspectora y Directora de Educación Especial.....	100
Anexo 2 Guía de entrevista Maestras de Educación Especial.....	101
Anexo 3 Guía de entrevista: Directora de las Escuelas Comunes.....	102
Anexo 4: Consentimiento informado.....	103

Índice de tablas

Tabla 1: Categorías y criterios a considerar	33
Tabla 2: Dimensiones e indicadores a partir de las categorías planteadas y la documentación revisada	34
Tabla 3: Código de identificación de las docentes entrevistadas	39

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CDR	Centro de Recursos
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DUA	Diseño Universal del Aprendizaje
PTP	Proyecto de Trayectoria Personal
TEA	Trastornos del Espectro Autista

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general analizar de qué manera la Escuela Especial oficia como Centro de Recursos para la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. La Ley General de Educación N°18.437 y la Ley N° 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad establecen cambios importantes con respecto al área educativa, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad (entre ellas las personas con Trastornos del Espectro Autista) y a la posibilidad de realizar sus trayectorias educativas en las Escuelas Comunes. Este trabajo pretende visibilizar el funcionamiento del Centro de Recursos de la Escuela Especial con respecto al proceso de inclusión de los alumnos y alumnas con TEA. Este alumnado tiene características propias, determinadas por un diagnóstico específico, donde los mayores desafíos están centrados en las dificultades en la comunicación social, los intereses restringidos y los problemas de hipo o hipersensibilidad que determinan un funcionamiento que necesita ser considerado para poder habilitar el proceso de aprendizaje. Se utilizó un enfoque de investigación de corte cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes calificadas del Centro de Recursos de la Escuela Especial y de las Escuelas Comunes que incluyen alumnado con TEA, y el análisis de documentos vinculados a la temática planteada. Existe escasa información bibliográfica relacionada el Centro de Recursos y su impacto en la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista, este trabajo de tesis pretende ser un aporte al área.

Palabras claves: educación inclusiva, Escuela Especial, Centro de Recursos, alumnado con TEA

Abstract

The present research work had as general objective to analyze how the Special School serves as a Resource Center for the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorders. The General Education Law No. 18,437 and Law No. 18,651 on Comprehensive Protection of Persons with Disabilities establish important changes with respect to the educational area, aimed at the inclusion of people with disabilities (including people with Autism Spectrum Disorders) and to the possibility of carrying out their educational trajectories in the Common Schools. This work aims to make visible the operation of the Resource Center of the Special School with respect to the process of inclusion of students with ASD. These students have their own characteristics determined by a specific diagnosis, where the greatest challenges are centered on difficulties in social communication, restricted interests and problems of hypo or hypersensitivity that determine a functioning that needs to be considered in order to enable the learning process. . A qualitative research approach is used, semi-structured interviews were conducted with qualified informants from the Resource Center of the Special School and the Common Schools that include students with ASD, and the analysis of documents related to the proposed topic. There is little bibliographic information related to the Resource Center and its impact on the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorders, this thesis work aims to be a contribution to the area.

Keywords: inclusive education, Special School, Resource Center, students with ASD

Introducción

El presente trabajo de investigación se enmarca en la Maestría en Educación, Sociedad y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Uruguay, correspondiente a la Cohorte 3, período 2020 -2022.

El área de interés pertenece al campo de la educación inclusiva, para UNICEF la educación inclusiva se basa en el principio de que las escuelas deben adaptarse a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o de otra índole. (FLACSO, p. 17) En tal sentido, la educación inclusiva es un gran desafío para los y las docentes dado que implica una serie de transformaciones en las instituciones educativas en el proceso de adecuarse a las necesidades del alumnado con diversas condiciones. Son las instituciones educativas las que deben de realizar los ajustes razonables para hacer posible las trayectorias educativas de los alumnos y alumnas en situación de discapacidad y no a la inversa.

La temática planteada se relaciona concretamente con los cambios propuestos por la Educación Especial y específicamente con la concepción de la Escuela Especial como Centro de Recursos (CDR) para la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), lo cual requiere una transformación en el perfil institucional relacionado con sus funciones y su vínculo con las familias y la comunidad. La nominación Centro de Recursos resulta prometedora con respecto a la situación del alumnado con TEA y la realidad institucional.

En Uruguay, la Ley 16.095 en el año 1989, establece un sistema de protección integral para las personas con discapacidad y al respecto refiere: “Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”. (Art. 2) En esta ley se plantea que las personas con discapacidad deberán integrarse con personas sin discapacidad a nivel educativo, desde la educación preescolar en adelante. (Art.34)

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el Artículo 3 de la Circular N° 13 del año 2000, hace referencia a las personas en situación de discapacidad y a la posibilidad de integrarse en las instituciones de educación común con los apoyos pertinentes a las necesidades de cada persona. Las personas con una discapacidad más severa permanecerán

en los centros educativos especiales. A partir de este posicionamiento de la ANEP, comienza a gestarse la nueva concepción de la Escuela Especial como Centro de Recursos para habilitar la trayectoria educativa de las personas en situación de discapacidad en las Escuelas Comunes.

En el año 2010 se aprueba la Ley N° 18.651 (sustituyendo a la Ley N°16.095) de Protección integral de las personas con discapacidad, se inicia un proceso a nivel nacional e internacional que define cambios en el Sistema Educativo tendientes a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

La perspectiva educativa de las escuelas comunes comienza a cambiar, en el entendido de que deben aceptar el ingreso a sus aulas de todos los niños y niñas independientemente de su condición (por ej. alumnado en situación de discapacidad). Por otra parte, también cambia el perfil de las Escuelas Especiales que deben abrirse a la comunidad y apoyar los procesos de inclusión educativa del alumnado incluido en las escuelas comunes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

En el proceso de dar respuesta a los lineamientos de la educación inclusiva, teóricamente se redefinen los objetivos de la Escuela Especial que debe transformarse en un Centro de Recursos dirigido a apoyar el proceso de inclusión educativa y abrirse a la comunidad. De esta forma, debe comenzar un proceso de transformación en la organización escolar que siga los nuevos objetivos de la Educación Especial afines a las políticas educativas vinculadas a la inclusión.

En la búsqueda de antecedentes teóricos sobre la temática planteada, no se ha podido encontrar material bibliográfico de índole nacional, debiendo recurrir a escasos documentos de origen español y tomando como referencia la documentación que surge de la Administración de Educación Pública (ANEP) y del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) relacionada fundamentalmente con el área de Educación Especial.

En Uruguay el nuevo rol de la Escuela Especial surge de un documento de la Inspección de Educación Especial, donde se expresan los objetivos de este cambio (CEIP, 2004), en el mencionado documento se configura teóricamente la categoría Centro de Recursos, la cual implica un cambio en las funciones de la Escuela Especial, que no supone únicamente reubicar a los y las alumnos en el Sistema de Educación Común, sino que implica un compromiso por parte de todos los actores educativos,

A partir de mencionado documento se definen las nuevas funciones del Centro de Recursos, las cuales se clasifican en: “preventivas, de apoyo al niño, de coordinación, asesoras y formativas” (CEIP 2004, p. 2), las que se desarrollarán en el marco teórico del presente trabajo. Estas funciones que se asignan a la Escuela Especial para officiar como un Centro de Recursos, implican un cambio estructural con respecto a la gestión y organización de la institución educativa que desde ese momento debería cambiar notablemente su perfil institucional.

Por otra parte, la presente investigación se enfoca en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista con la finalidad de realizar un abordaje específico y concreto, en el amplio campo de las personas en situación de discapacidad, teniendo en consideración el importante aumento de la prevalencia de niños y niñas con TEA en los últimos años, quienes deben acceder a una educación de calidad.

Si se tienen en cuenta las características que definen el amplio espectro del Autismo, las mismas implican necesidades educativas específicas vinculadas a determinados apoyos en la comunicación, en el relacionamiento social y en el comportamiento, que requieren de determinadas estrategias para hacer posible la inclusión educativa y el acceso al aprendizaje.

Por lo tanto, se indaga la implicancia de los distintos actores educativos, personal directivo y docente de la Escuela Especial y de las Escuelas Inclusoras y las posibles coordinaciones entre ambas instituciones para afrontar el problema desde el abordaje del Centro de Recursos.

Desde las consideraciones anteriores surge la pregunta de investigación, cómo officia la Escuela Especial de Durazno como Centro de Recursos para la inclusión educativa de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista durante el año 2021.

El objetivo general consiste en analizar de qué manera la Escuela Especial officia como Centro de Recursos para la inclusión educativa de los niños y niñas con TEA.

A partir del objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los cambios acontecidos en la organización institucional de la Escuela Especial de Durazno, a partir de la nominación Centro de Recursos, en el año 2021.

2. Determinar los aspectos relativos a la inclusión educativa de los niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista contemplados en los recursos del CDR.

3. Describir el tipo de recursos que brinda el CDR de la Escuela Especial de la ciudad de Durazno, para habilitar la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en las Escuelas Comunes.

Teniendo en cuenta los objetivos, surgen las siguientes preguntas:

¿Cuál es el rol de los diferentes actores institucionales: directivos, maestros, maestras de la Escuela Especial desde la nominación Centro de Recursos?

¿Cuál es la relación entre la Escuela Especial y las Escuelas Comunes inclusoras?

¿Qué recursos se brinda al alumnado con TEA?

¿Qué dimensiones abarca? Currículum, roles, organización escolar.

¿Se acompañan los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA mejorando las trayectorias educativas?

¿Qué efectos tiene este acompañamiento en el proceso de inclusión?

¿Se tienen en cuenta las características, los tiempos y el ritmo de aprendizaje del alumnado con TEA?

Estás interrogantes y otras que surjan en el proceso orientarán la presente investigación.

El trabajo de campo se desarrolla en la Escuela Especial para el alumnado con Discapacidad Intelectual de la ciudad de Durazno y en tres Escuelas Comunes inclusoras de alumnos y alumnas con TEA. La selección de mencionada Escuela Especial responde a que en este departamento (al igual que en otros), ubicado en el interior del país, no existen centros educativos especiales diferenciados, como por ej. para el alumnado con Trastornos del Espectro Autista, Discapacidad motriz, visual, auditiva, como existen en la capital del país.

Los resultados de la investigación se pueden considerar un insumo a la temática abordada, la cual no tiene referencias teóricas a nivel local, ni nacional, colaborando con futuros profesionales interesados en la temática de la Escuela Especial como Centro de

Recursos destinado a facilitar los procesos de inclusión educativa, en este caso focalizándose en el alumnado con TEA.

Con respecto a la estructura del presente trabajo de Tesis, presenta una Introducción donde se contextualiza la temática seleccionada, se expone el problema de investigación, se plantea el objetivo general, los objetivos específicos y las interrogantes que emergen a partir de los mismos.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes teóricos encontrados en la búsqueda bibliográfica, el marco normativo y el aporte de diferentes autores en referencia a las categorías conceptuales: la Escuela Especial como Centro de Recursos, la inclusión educativa como un derecho fundamental y las características del alumnado con Trastornos del Espectro Autista.

El segundo capítulo hace referencia al marco metodológico: la selección del paradigma y enfoque de investigación, la justificación de los mismos. Los instrumentos seleccionados (entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos). La contextualización del campo de trabajo y los participantes. La operacionalización de las variables.

En el tercer capítulo se expone el análisis de los resultados que surge a partir de aplicar los instrumentos, se interpretan los datos emergentes de las técnicas aplicadas en relación a los objetivos planteados.

Por último se presentan las conclusiones articulando el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, el análisis de documentos y el marco conceptual referente.

Para realizar el análisis de la temática presentada, se utilizarán como conceptos fundamentales: Educación Especial, Centro de Recursos, inclusión educativa, escuelas inclusoras y alumnado con Trastornos del Espectro Autista.

Capítulo 1: Marco Teórico

En este capítulo se presentan los antecedentes de la temática seleccionada y se desarrollan las categorías teóricas en las que se fundamenta el trabajo de investigación: la Escuela Especial como Centro de Recursos (contexto donde se desarrolla el trabajo de campo) y la inclusión educativa vinculada al alumnado con Trastornos del Espectro Autista. En las indagaciones preliminares relacionadas con el tema de investigación se pueden considerar los aportes de Mel Ainscow sobre inclusión educativa.

Este autor aborda la temática en varias de sus obras, tomando como referencia el libro *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* y lo que ha implicado el pasaje del paradigma de la integración al paradigma de la inclusión con respecto al cambio en la mirada de las personas en situación de discapacidad y la inclusión como un derecho humano fundamental que exige una transformación de las instituciones educativas.

En la década del 60 imperaba el paradigma de la integración, el cual tenía presente la situación de segregación de las personas con discapacidad, quienes recibían una educación diferenciada en las Escuelas Especiales, perpetuando de esta manera la vulnerabilidad del alumnado que permanecía al margen de la sociedad, viéndose limitadas sus oportunidades socio-educativas y posteriormente laborales.

Posteriormente, en la década del 90, surge el paradigma de la inclusión que propone el ejercicio del derecho a una educación de calidad, que tiene en cuenta las diferencias de todos y todas, y da lugar a nuevas formas de aprender y de enseñar dirigida a la atención de la diversidad, promoviendo una situación de equidad e igualdad de oportunidades. Este paradigma exige un cambio del Sistema educativo y de las instituciones que lo integran para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado (más allá de sus características funcionales) en entornos educativos comunes.

Sobre la inclusión educativa UNESCO establece, *Declaraciones, convenciones y pautas*, desde la Declaración de Salamanca (1994), hasta llegar a la *Guía para asegurar la inclusión y la calidad en la educación* (2017). La conferencia internacional de Educación Inclusiva, UNESCO (2008) “define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.7) esta definición incluye a los niños, niñas y jóvenes en

situación de exclusión, el alumnado en situación de vulnerabilidad, entre ellos quienes están en situación de discapacidad. La inclusión implica cambios sustanciales en los sistemas educativos y en las instituciones escolares, con la finalidad de atender a la diversidad, las particularidades de los sujetos, y las necesidades en el aprendizaje promoviendo espacios de mayor expresión y participación, donde la diferencia es considerada un valor que enriquece al resto.

En el mismo sentido, Rosa Blanco (2008) hace referencia al derecho a una educación de calidad sin exclusiones, abarcando una mirada sobre la educación especial que resulta un aporte importante para esta investigación. Aporta una mirada amplia sobre la inclusión educativa, no sólo de las personas en situación de discapacidad sino también en situación de vulnerabilidad, donde el proceso de inclusión debe de comenzar desde la etapa preescolar y continuar hasta la Educación Media. Este proceso depende en parte del rol docente, donde se respeten los procesos de aprendizaje valorando las diferencias y dando lugar a una permanencia en las instituciones educativas que aseguran la continuidad de los procesos.

En Uruguay, en el año 2008 en la Ley General de Educación se reafirma el derecho a la Educación, planteando que el alumnado de toda institución educativa tiene derecho a recibir los apoyos necesarios y pertinentes a su condición, hace referencia a la consideración de las necesidades del alumnado con dificultades o discapacidad, promoviendo así la igualdad de oportunidades. A su vez, las Leyes 16.095 y 18.651 refieren a los derechos de las personas con Discapacidad a una educación de calidad.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) han aprobado circulares y documentos que hacen referencia al área de la Educación Especial, en ellas se encuentra la necesidad de que la Escuela Especial se transforme en un Centro de Recursos. En la Circular N° 13/2000 *Se aprueba el Reglamento respecto a la integración de personas con discapacidad a las distintas actividades que puedan acceder.*

La Inspección Nacional de Educación Especial en setiembre 2004 elabora el documento *La Escuela Especial como Centro de Recursos* donde se explica que ningún Maestro Director de Educación Común manifestará ante la situación de un aspirante a ingreso que en su Escuela “no hay lugar”, en el entendido de que la educación es un derecho para todos los niños y niñas, y las instituciones son las que deben de brindar la oportunidad de ingreso a

las mismas, brindando la oportunidad de ejercicio de un derecho fundamental. De igual manera, explicita claramente el nuevo perfil de la Escuela Especial como Centro de Recursos, y da a conocer las nuevas funciones del CDR; clasificándolas en preventivas, de apoyo al niño, de coordinación, asesoras y formativas. Funciones que se profundizaran posteriormente.

Rojas y Olmos (2016) en el artículo denominado *la Escuela Especial como Centro de Recursos en el marco de una educación inclusiva. Reseña para un debate*, plantean que los Centros de Educación Especial se han visto obligados a transformarse debido a los cambios sociales, económicos, políticos y educativos de las últimas décadas propiciando un escuela común abierta a todo el alumnado; el debate se plantea a partir de examinar las condiciones de inclusión donde se favorece u obstaculiza el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los niños y niñas en la escuela común.

1.1 La Escuela Especial como Centro de Recursos

En Uruguay las Escuelas Especiales dependen directamente de la Inspección Nacional de Educación Especial, el órgano técnico de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria que establece, en el marco de las pautas de política educativa, los lineamientos generales para las Escuelas y Centros de Educación Especial del país.

La Educación Especial es una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela para todos y cada uno. (CEIP, 2013, p.1)

Esta definición parte de un paradigma crítico que se dirige a construir un enfoque colaborativo, sistémico y subjetivista que sitúa su labor en la responsabilidad de la búsqueda de análisis certeros y estrategias para adaptar y hacer accesible el currículum; responder, ayudar y realizar las coordinaciones necesarias para habilitar los procesos educativos de las personas en situación de discapacidad, dificultades para aprender o altas capacidades. (DGEIP, 2010, p.3)

En este sentido, la Escuela Especial debe modificar su organización y sus cometidos para poder dar respuestas a las exigencias de la Educación Especial, frente a los desafíos que implican las políticas relacionadas con la inclusión educativa. Se impone un modelo de Escuela

Especial abierta a la comunidad, coordinando con las Escuelas Comunes para facilitar los procesos educativos.

La Inspección Nacional de Educación Especial, en el año 2004, hace llegar a todas las Escuelas Especiales del país, el documento denominado *La Escuela Especial como Centro de Recursos* (CDR), el mismo manifiesta que la Educación Especial ya no se considera un sistema que funciona de forma paralela a las Escuelas de Educación Común, sino que debe funcionar como el conjunto de recursos especializados que se ponen al servicio de esta última, para proporcionar una educación de mayor calidad para todos y todas.

La Escuela Especial como Centro de Recursos no es un sector de la misma que se denomina CDR, ni tiene uno o dos Maestros a cargo de este sector, ni tiene un lugar físico dentro del local escolar destinado a CDR, toda la institución escolar se transforma y utiliza sus recursos, en forma organizada y planificada, cuando tenemos que dar respuesta a requerimientos, técnico-pedagógicos provenientes desde otros sub-sistemas (Inspección Nacional de Educación Especial, 2004, p.2).

Teóricamente se define la importancia de modificar la institución escolar en todas sus dimensiones para pasar a ser considerada un CDR, en un sentido amplio, dado que no se limita a un sector de la misma o a un número reducido de personas que se dediquen al mismo. El CDR implica cambios desde el punto de vista técnico, vinculado a las prácticas educativas y a los aspectos teóricos y pedagógicos. No se trata únicamente de reubicar a los alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas comunes, sino de establecer las coordinaciones necesarias, teniendo en cuenta cada caso particular, resultando de ello un proceso colaborativo que beneficia al alumnado en la adquisición de conocimientos, es decir, en la obtención de ganancias pedagógicas dirigidas al desarrollo de las diversas competencias.

Desde este enfoque, se necesita una escuela que se oriente a contemplar a todos los actores de la comunidad escolar (directivos, docentes, personal no docente) y familias, dando lugar a la participación de varios técnicos en la temática, desde una mirada interdisciplinaria, promoviendo, a la vez, la investigación y la evaluación en el campo educativo. El Consejo de Educación Inicial y Primaria clasifica y define teóricamente las funciones del Centro de Recursos en preventivas, de apoyo, coordinación, asesoramiento y formativas (2004), configurando un nuevo rol para la Escuela Especial.

A continuación se explican de forma breve las funciones del CDR con la finalidad de arribar a las metas del mismo. La función preventiva está dirigida a la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje, se plantean acciones tendientes a intervenir en el desarrollo

temprano de los alumnos y alumnas desde los niveles educativos iniciales. Asimismo, se proponen estudios pedagógicos dirigidos a mejorar el pronóstico en el desarrollo y fundamentalmente en las trayectorias educativas. Con relación a la función de apoyo, se establece que los apoyos deben enfatizar las áreas pedagógico-didácticas, seleccionando modelos de intervención dirigidos a la inclusión, siempre que ello sea posible.

Las acciones vinculadas a la coordinación se orientan a “gestionar con mayor eficiencia los procesos de atención, evaluación, tratamiento y seguimiento de los niños incorporados en los programas de inclusión educativa” (CEIP 2004, p.3). Se reconoce la importancia del trabajo coordinado, en red entre las instituciones (de educación especial y educación común) y con todos los actores involucrados para influir positivamente en los resultados educativos.

Otra función es el asesoramiento, el cual consiste en brindar los recursos y las estrategias necesarias a los docentes de las escuelas comunes, a las familias y demás personas involucradas en la trayectoria educativa, contemplando las particularidades del alumnado y su situación.

Por último la función formativa, implica transformar la institución educativa en un espacio abierto, participativo, flexible, que consolida redes institucionales. Teniendo presente este planteo, se puede pensar un Centro de Recursos, que debe capacitar y formar a los actores educativos de Educación Común, colaborando en la construcción de una caja de herramientas para favorecer la inclusión escolar del alumnado con características específicas, como por ej. el alumnado con Trastornos del Espectro Autista.

Por lo antes expuesto, la Escuela Especial como CDR, exige un perfil amplio, dirigido a brindar múltiples servicios a través de un abordaje interdisciplinario. Donde se planifica, organiza y sistematiza el acompañamiento al alumnado incluido en las escuelas de educación común durante toda su trayectoria escolar, es decir, desde el ingreso a la Educación Inicial hasta culminar la Educación Primaria.

En esa misma línea y con respecto a la transformación de la Escuela Especial en CDR, las autoras Rojas y Olmos (2016) realizan un recorrido histórico sobre la Educación Especial planteando que en las primeras décadas del siglo XX la creación de aulas y escuelas especiales sirvió para responder a una parte de la infancia que había quedado fuera de la educación regular. El alumnado considerado no educable y un riesgo para el aprendizaje de los niños y niñas sin discapacidad, asistían a los Centros de Educación Especial, los que fueron la única alternativa

de escolarización para los niños y niñas en situación de discapacidad. Esta realidad se extendió hasta hace relativamente poco tiempo, es en la década de los 90, donde comienza a surgir el paradigma de la inclusión, partiendo de una serie de cambios sociales, económicos y educativos dirigidos a transformar la Escuela Común y también la Escuela Especial.

Las autoras observan y analizan experiencias relacionadas con un modelo de docencia compartida, entre los docentes de las escuelas comunes y los docentes de las escuelas especiales, donde se realizan las coordinaciones necesarias para acompañar los procesos educativos. Refieren a experiencias donde los profesionales de la Educación Especial, intervienen, asesoran, proveen de materiales y colaboran con los profesionales de la Escuela Común, para que el alumnado con necesidades educativas especiales reciba una educación de calidad. (Rojas y Olmos, 2016)

A partir de la concepción de la Escuela Especial como CDR y teniendo en cuenta sus funciones, es importante visualizar cuál es el impacto que tiene la puesta en práctica de las mismas, en el proceso de inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista, en las Escuelas de Educación Común de la ciudad de Durazno.

1.2 La inclusión educativa: una cuestión de derechos

La inclusión educativa responde a un marco normativo que es importante citar en el presente trabajo, teniendo en cuenta que para llegar a la comprensión de la situación actual, existe cierta tradición plasmada en diversas leyes y normas donde los Estados se ponen de acuerdo, considerando a la Educación como un derecho humano fundamental y a partir de dicha conceptualización emergen cambios en las diversas disposiciones destinadas a la inclusión educativa. Es importante poder visualizar el panorama con respecto a la temática en el año 2021, teniendo en cuenta que este camino está en plena construcción.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en el Artículo 26, plantea que toda persona tiene derecho a la educación, que la instrucción elemental es obligatoria. Teniendo por objeto el desarrollo de la personalidad y agrega que los padres tienen el derecho de escoger la educación que desean para sus hijos.

En 1982, el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, en el Artículo 120, expresa que los Estados miembros deben adoptar políticas que reconozcan las oportunidades de las personas con discapacidad y la igualdad de oportunidades en la educación respecto a los demás. La educación de las personas con discapacidad debe efectuarse, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general.

En 1989, la Convención de los Derechos del Niño (CDN) plantea el derecho a la Educación como una obligación del Estado, en tanto obligatoria y gratuita y por otra parte la libertad de los padres para la elección de la educación que desean para sus hijos. De esta forma determina un nuevo paradigma de la infancia con unos principios generales relacionados con la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia y la participación.

El conjunto de derechos reconocidos conforman una visión de la infancia en la que se conjugan dos tradiciones. La primera, la tradición proteccionista donde los niños son protegidos frente a cualquier situación de vulnerabilidad y la segunda unida al enfoque de derechos humanos en la que se defiende una mayor autonomía de los niños y niñas y se les hace sujetos de derechos civiles.

Años más tarde, en 1994, en la Declaración de Salamanca se reconoce el derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del sistema común de enseñanza. Planteando que los sistemas educativos deben de ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de diferentes características y necesidades.

A partir de este planteo, se puede inferir que es el Sistema Educativo el encargado de diseñar los programas y planes educativos, son las instituciones educativas las que deberán implementar las estrategias de intervención, realizando los ajustes necesarios dirigidos a la inclusión educativa de los niños y niñas con diversas dificultades en el aprendizaje. No es el alumnado el que se debe adaptar a un sistema de educación común diseñado para niños y niñas sin barreras en el aprendizaje.

En Uruguay la Ley General de Educación, 18.437 de 2008 promueve la educación como un derecho humano fundamental y un bien social, el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. En los incisos B y C del Artículo 13 se procura que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con los cuatro

pilares de la educación: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Sobre estos pilares el informe *La educación encierra un tesoro* manifiesta:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos para la comprensión de la realidad; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, 1996, p. 1)

Estos principios tienen puntos de contacto, coincidencia e intercambio y plantean un gran reto y responsabilidad para los Estados y para las instituciones educativas, también para los y las docentes encargados de transmitir los saberes. Hacen referencia no sólo al conocimiento para comprender el contexto, sino también a las habilidades y destrezas necesarias para poder ser un sujeto activo en la sociedad, un sujeto que participa, que es útil desde su propia esencia y particularidad.

En la Ley 18.651 de Protección integral de las Personas con Discapacidad, del año 2010, se establece el derecho a una educación de calidad mediante programas que atiendan a la educación en la diversidad propendiendo a su integración e inclusión. Se puede observar un cambio conceptual importante con respecto a los derechos de las infancias y a un cambio necesario en las instituciones, que deben abrirse y recibir a todos y todas las niñas, independientemente de su condición, dando lugar al proceso de inclusión que toma las diferencias individuales como un valor.

Con referencia a las instituciones de Educación Especial y la necesidad de ajustarse al nuevo paradigma, Ainscow (2005) plantea:

Las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginalizados. Esta es una tendencia preocupante, sobre todo dados los efectos negativos de la institucionalización en grupos de niños vulnerables en contextos de pocos recursos. (p. 14)

En ese contexto existían instituciones creadas para contener a las personas en situación de discapacidad, como las escuelas especiales y los internados, los y las estudiantes quedaban al margen de la sociedad, aislados, sufriendo un impacto negativo en el desarrollo de la personalidad., propio de la exclusión y/o situación de encierro. La inclusión educativa responde

a la perspectiva de la educación inclusiva y para que sea efectiva, se requieren cambios estructurales en todo el Sistema Educativo. Implica un proceso que permite abordar y responder a la diversidad, tiene en cuenta la participación en el aprendizaje, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

La educación debe contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura. El modelo de educación inclusiva propone cambiar la mirada: cada alumno y cada alumna es titular de derechos y la calidad educativa en este contexto no es dar a todos lo mismo, de la misma manera y en el mismo tiempo, sino dar a cada uno lo que necesita. Así surge la necesidad de formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad, de la cultura y de la identidad.

La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su propio destino.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14)

Es en este proceso de dar respuesta a los lineamientos de la educación inclusiva, surge la necesidad de construir un nuevo enfoque de la Educación Especial, exigiendo una nueva versión de la Escuela Especial, pasando de tener un Centro de Recursos dirigido a apoyar el proceso de inclusión educativa, a ser un Centro de Recursos institucional, cumpliendo con determinadas funciones y criterios que definen un perfil diferente al tradicional, construyendo una institución educativa abierta a la comunidad educativa. De esta forma, comenzaría un proceso de transformación en la organización escolar que seguiría, los nuevos lineamientos de la Educación Especial.

La Educación Especial ya no se considera como un sistema paralelo que sólo atiende a los niños con discapacidad, sino como el conjunto de recursos especializados que se pone al servicio de la Educación Regular para proporcionar una Educación de mayor calidad para todos. (Blanco, 1999, p. 62)

La educación común y la educación especial deben dejar de ser sistemas paralelos que atienden a una población diferenciada por sus características (por ejemplo alumnado con y sin discapacidad), se redefinen las prácticas educativas de la Escuela Especial, atendiendo a la educación como un derecho básico fundamental y a la diversidad como un valor.

En el documento *Derechos e Inclusión* de la Inspección Nacional de Educación Especial, plantea el desafío que implica dar respuestas reales a la inclusión educativa en un marco de derechos, fundamentalmente en casos específicos, donde el alumnado tiene sus capacidades muy limitadas, se plantea el riesgo de la segregación cuando el único lugar para la inserción educativa es la Escuela Especial, presenta dos argumentos para poder visualizar y pensar la alta complejidad de la temática que se está presentando, la cual amerita ser tratada con una postura crítica y no simplista o reduccionista de la realidad de la Escuela Especial:

La Escuela Especial no mantiene altas expectativas de aprendizaje respecto a sus alumnos o se segrega no propiciando espacios posibles de participación y apertura a proyectos de encuentros compartidos con otras instituciones educativas y otros niños y niñas.

Un niño, niña o adolescente, en virtud de avances en su proceso educativo y de desarrollo, debiera retornar a la Escuela Común con alguna modalidad de apoyo y es retenido en la Escuela Especial o no recibe acogida en la Escuela Común. (CEIP, 2013, p. 2)

Estos planteos abren camino a la complejidad de la temática seleccionada, refieren a la necesidad de pensar en un cambio institucional necesario donde el alumnado de la Escuela Especial no queda encasillado en la misma sin oportunidades de cambiar su realidad educativa, recibiendo los apoyos necesarios y la flexibilidad en las trayectorias. Evidentemente para ello se requiere el compromiso de todos los actores institucionales. El rol de la Escuela Especial debe de cambiar, y es el área de interés, cómo el Centro de Recursos incide en la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista, se trata de investigar una realidad sobre la cual existe un vacío conceptual.

Ainscow y Booth (2005) expresan:

El cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos. Hacer lo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores. Relacionar tus acciones con tus valores puede ser el paso más práctico para la mejora de tu centro. (p. 35)

En tal sentido, es necesario un cambio real a nivel de las instituciones, fundamentado en los valores inclusivos, donde las diversas prácticas escolares reflejen los procesos de inclusión. Es importante pensar en el rol de las instituciones que reciben a los niños y niñas

provenientes de la Escuela Especial, promoviendo los cambios necesarios en sus prácticas para que la inclusión educativa (en este caso, del alumnado con TEA) sea una realidad y no quede únicamente plasmada en un marco normativo diseñado por el Sistema educativo.

1.2.1 El alumnado con Trastornos del Espectro Autista

La población seleccionada para esta investigación es el alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), el cual presenta características específicas que deben de ser consideradas en el proceso de inclusión educativa. Es preciso explicar las características de los niños y niñas con TEA, relacionadas al diagnóstico como las dificultades en la comunicación, las habilidades sociales y en el comportamiento. Se considera importante exponer algunas teorías explicativas de los TEA, como lo son la Teoría de la Mente, la Teoría de la Coherencia Central Débil y las alteraciones en las Funciones Ejecutivas, estas teorías permiten arribar a la comprensión de las manifestaciones de los niños y niñas con TEA.

Es necesario realizar de forma breve un recorrido histórico conceptual para poder observar los cambios hasta la actualidad. El Autismo fue descrito por el psiquiatra austríaco Kanner en 1943, haciendo referencia a un trastorno innato, que originaba una falta de motivación para la interacción social y afectiva. Su estudio, realizado en una clínica en Baltimore, se basó en la observación de un grupo de 11 niños y niñas: nueve niños y dos niñas que presentaban características similares: un buen potencial cognitivo, tendencia al aislamiento social, deseo obsesivo de invariancia ambiental, un aspecto físico normal y fisonomía inteligente, alteración en la comunicación verbal manifestada por mutismo o lenguaje sin intención comunicativa, buena memoria e hipersensibilidad a los estímulos.

Un año más tarde, en 1944, Asperger, presenta cuatro casos de características clínicas similares a las descritas por Kanner. Utilizó el término Psicopatía Autista para describir conductas tales como: falta de empatía, lenguaje repetitivo o pedante, dificultad para hacer amigos, carencia de comunicación no verbal y presencia de rigidez expresiva, torpeza motora y persistencia para hablar de sus temas de interés —restringidos y precisos—, dificultades en el contacto afectivo e intuitivo. (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

El Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) unifica criterios diagnósticos, en el DSM I los niños y niñas con las características anteriormente

mencionadas por Kanner y Asperger eran diagnosticados con esquizofrenia infantil. En 1968 el DSM II, continúa en la misma línea, atribuyendo al Autismo características de la esquizofrenia infantil, asociado a retardo mental. Se consideraba que los síntomas de la conducta autista se manifestaban antes de la pubertad, asociados a la relación con la madre, con signos de inmadurez y con alteraciones en el desarrollo. En 1980 con la modificación y publicación del DSM III, se presenta la categoría específica denominada autismo infantil.

En 1994 el DSM IV presenta una modificación conceptual importante, proponiendo una categorización del Autismo, denominándolo Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) diferenciando cinco categorías: Trastorno de Asperger, Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Esta categorización incluye tres criterios diagnósticos: A) deficiencia en la reciprocidad social, B) deficiencias en la comunicación, y C) repertorio de intereses y actividades restringidas.

Por último, en el DSM V (2014), se presenta un enfoque dimensional al que denomina Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde desaparecen los subtipos y las categorías Trastorno Autista, Trastorno Generalizado del Desarrollo y el Síndrome de Asperger. Todos ellos se agrupan en un único Trastorno denominando Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta nominación identifica dos dominios fundamentales para el diagnóstico: A) dificultad en la comunicación social y B) conductas e intereses restringidos. Se presentan tres grados que se determinan de acuerdo a la necesidad de apoyo de cada sujeto en la interacción con su contexto social (Valdez, 2016). El DSM V considera en los criterios diagnósticos las características de hipo e hipersensibilidad a los estímulos sensoriales e intereses restringidos de aspectos peculiares del entorno.

En relación a la nominación Trastorno del Espectro Autista, Valdez (2016) señala que “el autismo es plural y diverso. Desafía los manuales y nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso, cada persona, cada subjetividad” (p. 11)

La palabra espectro, alude a la multiplicidad de manifestaciones y a un continuo dimensional, estas dimensiones hacen referencia a la comunicación, a las habilidades sociales y al comportamiento. Por ejm. un alumno o alumna puede presentar lenguaje verbal, con iniciativa comunicativa, una relativa capacidad para relacionarse con sus pares y el comportamiento parcialmente regulado. En caso contrario se puede observar un alumno o

alumna con ausencia de lenguaje verbal, que no registra a las personas de su entorno y por lo tanto se aísla totalmente, y su comportamiento se altera ante un mínimo cambio en el entorno (una maestra suplente, el tener que cambiar la rutina por un día de lluvia, etc.).

Esta idea fue propuesta en los años 70 por Wing y Gould teniendo en cuenta la diversidad expresada por las personas con TEA. Esta condición debe de ser tenida en cuenta en el momento de incluir un alumno o alumna con TEA en la escuela de educación común, para poder facilitar el proceso de adaptación al entorno y el aprendizaje.

Haciendo referencia a la inclusión educativa del alumnado con TEA, Hortal (2011) expresa:

La intervención se debe fundamentar en la comprensión de los mecanismos internos del alumno, de sus actuaciones y de la interacción del alumno con su entorno. Debemos establecer una buena relación con el niño, adaptar el entorno a sus necesidades, teniendo en cuenta sus puntos fuertes y sus dificultades, y trabajar específicamente las habilidades comunicativas y de planificación, partiendo de sus intereses. (p. 66)

Es decir, existen aspectos importantes que se deben de tener en cuenta en el momento de incluir a un alumno o alumna con TEA, el conocimiento del alumnado es fundamental porque permitirá la interacción adecuada a partir de la construcción de vínculos positivos docentes – alumnos/as. Es fundamental llegar a la comprensión de sus actitudes, las formas de responder a las situaciones que se dan en el contexto escolar para poder brindar las herramientas que hagan posible la inclusión educativa. Los actores institucionales deben de estar formados en la temática de los Trastornos del Espectro Autista, para lograr la mencionada comprensión del mismo y así, realizar las adaptaciones necesarias para promover el aprendizaje. El objetivo principal de estas adaptaciones consiste en aumentar las oportunidades de comunicación, ampliar las relaciones sociales y favorecer el desarrollo cognitivo durante la trayectoria educativa.

Se considera importante centrarse en algunos aspectos fundamentales del alumnado con TEA, imprescindibles para la construcción de estrategias educativas relacionadas con características propias de esta condición. El alumnado con TEA presenta alteraciones en la flexibilidad del pensamiento, en el comportamiento, en las habilidades socio-comunicativas, en los intereses y las conductas. Estas alteraciones pueden transformarse en barreras a la hora

de lograr una adaptación e interacción adecuadas con el entorno escolar y social, obstaculizando el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los intereses de los niños y niñas con TEA son restringidos y repetitivos, en la mayoría de las veces inusuales, como por ej. el gusto por los dinosaurios (épocas de existencia, hábitos, formas de actuar) o por los autos (tipo de motor, marca, procedencia, lugar de armado, año), y por otros temas relacionados con la ciencia, con los idiomas, la música y otros; es decir, no comparten los intereses de sus pares y una conversación puede terminar en un largo monólogo que aburre al interlocutor. Este factor no favorece la participación en juegos o charlas y propicia su desmotivación para hacerlo.

Con respecto a la comunicación verbal y no verbal, muchas veces las personas con TEA no saben cómo iniciar y mantener una conversación recíproca, de ida y vuelta; carecen de un lenguaje corporal y gestual que acompañe el diálogo. Presentan dificultades para la toma de turnos en la conversación, dificultades para poder interpretar los dobles sentidos, chistes, metáforas y bromas que son usuales en las conversaciones de sus pares. A estas dificultades se le suman otras, como el procesar la información de forma adecuada, la interpretación de las intenciones de las demás personas, así como para comprender las reglas de un juego, y entender el comportamiento social adecuado y esperado.

1.2.1.1 Teoría de la disfunción ejecutiva

Las funciones ejecutivas son las habilidades que tienen los seres humanos para controlar la acción, para realizar movimientos inteligentes, como por ej. vestirse, alimentarse, escribir. Son acciones donde intervienen el pensamiento, el procesamiento de la información, la atención, la memoria y la capacidad de planificación entre otras funciones psicológicas superiores. En las personas con TEA existe una alteración en estas funciones, al respecto Baron-Cohen (2008) expresa:

Los que defienden esta teoría afirman que esto podría explicar la conducta repetitiva de los autistas, ya que, al no poder planificar acciones o desviar la atención a voluntad, el propio comportamiento se acaba “agarrotando”, lo que hace que el paciente sea incapaz de pasar de forma flexible a otro plan o recorrido mental. Según esta teoría, el autista estaría condenado a repetir o perseverar. (p. 84)

Teniendo en cuenta lo antes expresado, los y las alumnas con TEA presentan un pensamiento rígido que condiciona su forma de ser y de actuar en el contexto escolar y social. Este pensamiento se puede manifestar a través de la necesidad de realizar ciertos rituales y rutinas no funcionales que se podrán observar en el ámbito educativo (aula, patio de recreo, comedor escolar, salidas didácticas); de la misma manera se presentan las conductas estereotipadas y repetitivas que se vinculan a la resistencia a los cambios y las dificultades de adaptación a los imprevistos que ocurren en el acontecer diario de las instituciones educativas.

La rigidez en el pensamiento limita el accionar de forma adecuada en los distintos entornos, esta situación se da conjuntamente con la dificultad para anticipar los cambios, poder predecir lo que va a suceder y planificar las acciones dirigidas a determinadas metas. En los niños y niñas con desarrollo neurotípico estas capacidades brindan seguridad, confianza y autorregulación; en cambio, la ausencia de estas capacidades en los niños y niñas con TEA generan inseguridad, falta de confianza, estrés y malestar que pueden conducir a la manifestación de un comportamiento disruptivo, desajustado que demuestra la falta de adaptación a los requerimientos del contexto educativo.

Los aspectos antes mencionados deben de ser tenidos en cuenta por los docentes para poder intervenir, introduciendo los cambios de forma paulatina, se debe anticipar cada actividad para promover la flexibilidad de pensamiento y así facilitar la adaptación al contexto educativo favoreciendo el proceso de aprendizaje. Desde ese lugar se construye un entorno amigable para el alumnado con TEA que favorece la comprensión y habilita la inclusión educativa.

1.2.1.2 Teoría de la coherencia central débil

Las personas con TEA, tienen problemas para integrar la información de forma global, presentan un estilo cognitivo que se centra en detalles pequeños de una situación sin poder llegar a adoptar una visión general de los acontecimientos. Sus intereses son restringidos e inusuales lo que interfiere, por ejemplo, en la comunicación social, en el diálogo de ida y vuelta sobre temas variados compartibles con sus pares.

Se centran en las particularidades de los temas de su interés, y en algunos casos pueden adquirir muchos conocimientos al respecto. Se dedican a “bucear en los detalles de un tema”

(Baron-Cohen 2008), acompañando esta característica con una excelente memoria que les permite recordar los detalles de lo concreto, fundamentalmente de lo que ingresa por la vía visual, dado que son muy buenos aprendices visuales.

Al estar atentos a los detalles, pueden detectar con mucha facilidad los cambios en el entorno, por ejemplo en las carteleras, la ubicación del mobiliario en el aula, cambios en la rutina escolar, y necesitan los apoyos necesarios para adaptarse a los mismos.

Al respecto Frith (2009) refiere: El funcionamiento normal de la coherencia central impulsa a los seres humanos a dar prioridad a la comprensión del significado. Por eso distinguimos con facilidad el material significativo del que no lo es. (p. 208) Los seres humanos tienen la tendencia a percibir la globalidad de las situaciones y luego ir a lo particular. La globalidad permite dar sentido y significado a todo lo que le rodea. En cambio, en las personas con TEA, la coherencia central es débil, demostrando un perfil cognitivo particular que tiende al análisis minucioso de la información fundamentalmente visual.

Tomando como fundamento a esta teoría, las personas con TEA tienen ventajas significativas en aquellas tareas en la que es útil un procesamiento preferente de las partes sobre el todo, pero manifiestan desventajas considerables en las que requieren una interpretación de elementos individuales en función del contexto y la expresión global. (Grañana, 2014) Esta situación determina que los niveles de respuestas esperados difieran de las respuestas de los niños con desarrollo neurotípico.

1.2.1.3 Teoría de la mente

Según Baron-Cohen “Una teoría de la mente implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como entender y prever la conducta. A veces se habla de “leer la mente” o “mentalizar”. (p. 90)

La Teoría de la Mente (ToM) es la que permite inferir los estados mentales de las demás personas, a través de la mirada, la postura y la expresión facial. A esta teoría se la ha relacionado con la teoría de la ceguera mental, que impide interpretar a las demás personas. “El resultado es que la conducta de los demás parece confusa e impredecible, hasta atemorizante” (Baron-Cohen 2008, p. 62)

Esta dificultad afecta las relaciones sociales entre las personas, las capacidades intersubjetivas y mentalistas, presentando fallas en la habilidad para interactuar socialmente, en las formas de comunicarse y presentar intereses comunes. Se les dificulta interpretar las intenciones, emociones, y estados emocionales de los demás, así como atribuir creencias y deseos. En este sentido, es difícil para los niños y niñas con TEA poder encontrar un sentido a las acciones de sus pares y poder predecir qué ocurrirá en el futuro.

Esta Teoría explica que la falta de reciprocidad afecta las relaciones sociales, lo cual se refleja en la ausencia de empatía, así como la imposibilidad de percibir las segundas intenciones, sentimientos, deseos o conductas de los demás.

Las personas con TEA presentan un déficit en la cognición social y en la comunicación verbal y no verbal, los cuales influyen en la interacción social de forma negativa. Esta alteración es variada y no todas las personas con TEA la presentan con el mismo grado de agudeza, ya que se rige por varios factores, como la edad evolutiva, el nivel cognitivo y el nivel de contacto social.

La cognición social se ve afectada porque existe un déficit en la percepción de la expresión facial, en la capacidad de atribuir deseos, intenciones y creencias a los otros y en la dificultad de manifestar afectos y emociones propias. Se puede afirmar que los mecanismos que habilitan a procesar, percibir y evaluar los estímulos generando una representación social, pertenecientes a la cognición social, están afectados.

Barón-Cohen (2014) sostiene que las personas con diagnóstico de TEA no solo presentan un déficit en el desarrollo empático, sino, también, una gran dificultad para poner en palabras los sentimientos que ellos mismos tienen y asociarlos a las emociones correspondientes. La empatía es una capacidad muy importante que se relaciona con la capacidad de comunicación e interacción social, los seres humanos presentan la capacidad innata de comprender los estados mentales y emocionales de las demás personas, es una capacidad de carácter muy peculiar, que hace posible actuar de forma adecuada frente a determinadas situaciones, o concluir e inferir sentimientos e intenciones. Esto resulta fundamental para el desarrollo de la empatía y la socialización.

Es pertinente recordar que el desarrollo de esta aptitud tiene componentes tales como el contagio emocional, es decir, la tendencia a tomar las emociones de otra persona, ya sea de forma voluntaria o no. Contribuye a la toma de referencia conjunta, en determinada situación

social el estado emocional de las personas suele replicarse, por ej. la alegría de participar en una fiesta con amigos y amigas. Este contagio emocional se considera el primer contacto que tiene el niño con los sentimientos y emociones de ese otro. (Ruggieri, 2013)

Las Teorías antes mencionadas son fundamentales al momento de poder realizar un análisis de los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA en las escuelas comunes, porque permiten una aproximación a la comprensión de las manifestaciones del alumnado con TEA.

Al respecto Riviere (2005) sostiene:

El autismo pide al sistema educativo – ya lo hemos dicho - dos cosas importantes: diversidad y personalización. Los sistemas homogéneos y los modelos poco individualizados del proceso enseñanza-aprendizaje son incapaces de atender a las necesidades de aquellos niños cuyo modo de desarrollo se aparta más del “modelo de estándar” del desarrollo humano. (p.81)

Es necesario que el sistema educativo pueda tener en cuenta la heterogeneidad y diversidad que presenta la población con TEA, brindando estrategias a los y las docentes para realizar las adaptaciones necesarias que promuevan una trayectoria educativa exitosa que implique ganancias pedagógicas para los y las alumnas. Una enseñanza homogénea que responde a un modelo tradicional no atiende a la diversidad y genera situaciones de exclusión, en una población que necesita atención personalizada para avanzar en la adquisición de los conocimientos.

Capítulo 2: Marco Metodológico

En el presente capítulo se describen las estrategias metodológicas que se desarrollan durante el proceso de investigación. Se proponen el paradigma y el enfoque de investigación seleccionada, las técnicas de recolección de datos, los criterios de selección de la muestra y por último, la operacionalización de las variables.

Es importante realizar un acercamiento al contexto natural, con una visión holística y sistémica, teniendo presente que el contexto es un escenario en construcción donde intervienen diversas variables. Esta investigación es acotada en tiempo y espacio, implica un recorte de la realidad que se relaciona con una población específica (alumnado con TEA) y un contexto determinado (CDR de la Escuela Especial y las Escuelas Comunes Inclusoras).

2.1 Selección del paradigma de investigación

Capocasale (2015) plantea que existen tres paradigmas de investigación, el paradigma positivista, “se sustenta sobre el supuesto de la causalidad. Esta indagación de estas leyes supone la aplicación del método científico de acuerdo al modelo hipotético-deductivo (...) que posibilita la generalización de resultados.” (p.144)

El paradigma interpretativo, hace énfasis en el carácter dinámico de la realidad, centrándose en comprender e interpretarla, teniendo en cuenta su complejidad. El tercer paradigma denominado crítico o sociocrítico, “Pretende romper con el reduccionismo del positivismo y el conservadurismo del enfoque interpretativo” (p.144)

El paradigma seleccionado para esta investigación es el paradigma interpretativo o constructivista, como plantea Neuman (1997):“El objetivo último del paradigma constructivista es entender la realidad que nos rodea en el plano social y descubrir cómo las personas construyen los significados sobre los hechos y fenómenos” (p.122).

En este sentido, la pregunta de investigación se relaciona con el ámbito educativo y se investiga una parcela de la realidad que tiene que ver con una población con características

específicas: el alumnado con Trastornos del Espectro Autista y la implicancia de actores provenientes de dos espacios Escuela Especial y Escuelas Inclusoras.

Desde ese lugar, es importante poder interpretar los efectos que tiene el Centro de Recursos de la Escuela Especial sobre el proceso de inclusión educativa del alumnado con TEA, la implicancia de los actores institucionales, directores y docentes en el proceso antes mencionado.

2.2 Enfoque de la investigación

Con respecto a los enfoques de la investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2004) definen tres enfoques: cuantitativo, cualitativo y mixto o multimodal. “El enfoque cuantitativo usa recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento” (p. 6). El enfoque cualitativo, se basa en la recolección de datos, utilizando descripciones y observaciones, en un proceso flexible que se da entre diversas situaciones y su interpretación, donde el propósito principal es reconstruir la realidad. En el enfoque mixto convergen o se fusionan los enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos.

Para la presente investigación se adopta un enfoque cualitativo de investigación. Siguiendo la definición de Vasilachis (2006):

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus intenciones, por sus acciones, por sus sentidos e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir ubicados en el contexto particular en el que tiene lugar. (p. 33)

Se enfoca en descubrir las diversas miradas, vivencias, percepciones y sentidos vinculados a transformaciones en los aspectos de gestión y organizativos, en las prácticas educativas y en los aspectos pedagógicos, para desde ahí, poder comprender e interpretar la realidad.

Amat y Rocafort (2017) plantean que las estrategias cualitativas de investigación persiguen el objetivo de explorar la realidad para llegar a entenderla. Tomando como fundamento el enfoque cualitativo se podrá realizar un acercamiento al campo de investigación, que en este caso está delimitado por la por las instituciones seleccionadas, poder interpretar y

reflexionar sobre los fenómenos educativos y sociales, para llegar a comprender aspectos relacionados con el problema de investigación.

2.3 Técnicas de recolección de datos.

Para la obtención de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, estos instrumentos se consideran apropiados para conseguir la información que permita analizar la temática abordada.

2.3.1 Entrevistas semiestructuradas

Icart, Fuentelsaz y Pulpón (2001) plantean que las entrevistas se pueden clasificar de acuerdo a varios criterios, las que tienen en cuenta la estructuración, en estructurada, semiestructurada y libre, las que tienen en cuenta la directividad, en dirigidas y no dirigidas y con respecto al número de participantes pueden ser individuales o grupales. (p. 66)

En la entrevista estructurada el investigador elabora preguntas con respuestas cerradas, en cambio las entrevistas semi-estructuradas y libres o abiertas son más flexibles y permiten que el entrevistador pueda tomar el discurso del entrevistado y continuar indagando sobre el tema de su interés.

Por otra parte, Hernández, Fernández y Baptista (2006) expresan que las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

Al respecto, Flick (2007 p.108) plantea “La ventaja de este método es que el uso uniforme de una guía de entrevista aumenta la capacidad de los datos para la comparación y que su estructuración se incrementa como resultado de las preguntas incluidas en la guía.”

En este sentido, se utilizará una pauta de entrevista semiestructurada que pueda dar lugar a explorar temas emergentes dentro de las interrogantes realizadas, con el propósito de obtener los datos que permitan analizar la realidad del Centro de Recursos y sus posibles estrategias para la inclusión educativa de los y las alumnas con TEA.

2.3.2 Análisis de documentos

La técnica de análisis de documentos (secundaria) se centró en recopilar información escrita relacionada al problema planteado en la presente investigación, permitiendo realizar una mayor comprensión y reflexión sobre la temática.

De la documentación emergente de la DGEIP, específicamente de la Inspección de Educación Especial vinculada a la normativa internacional y nacional sobre inclusión educativa, documentos sobre la Escuela Especial como Centro de Recursos y otros documentos que surgieron a partir del proceso de investigación en el campo de trabajo.

De esta manera, se podrán recoger datos diversos pasibles de ser comprendidos, interpretados y comparados. Entre los documentos se pueden citar: circulares, protocolos, proyectos institucionales, adaptaciones curriculares, etc.

2.4 Contexto de la muestra

McMillan y Schumacher (2001) sobre la selección del contexto de la muestra plantean: “Resulta esencial una clara definición con de los criterios para la selección del escenario. Los criterios están relacionados u son apropiados para el tema de la investigación y para el propósito” (p. 407).

De acuerdo a lo antes planteado, el contexto se selecciona pensando en la temática a investigar, la Escuela Especial y la selección de tres Escuelas Comunes inclusoras se consideran el escenario indicado para poder desarrollar la presente investigación y arribar a los objetivos de la misma.

Previamente a la puesta en práctica de los instrumentos de investigación, fue necesario obtener información sobre las instituciones educativas de la ciudad, pertenecientes a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), así como a la Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria de Durazno, entrar en contacto con los directivos de las distintas instituciones seleccionadas para asegurar el acceso al campo de investigación.

2.4.1 Criterio de selección de la muestra.

La temática de investigación está relacionada con los procesos de inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista, se selecciona esta población porque presenta características particulares que exigen de la institución educativa una adecuación de las estrategias que habiliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. La prevalencia de esta población va en aumento, y por ello es importante visualizar cuáles son los efectos del Centro de Recursos a través de entrevistas a informantes calificados.

Los y las informantes calificados son actores institucionales que están comprendidos y comprometidos con los objetivos que persigue el Centro de Recursos.

Se seleccionaron la Directora de la Escuela Especial N°81 y las Directoras de las Escuelas Inclusoras N° 6, 8 y 10, las que promueven la inclusión educativa de alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista.

Docentes de la Escuela Especial con cargos directamente vinculados con la Inclusión Educativa: Maestras de Apoyo Itinerante y Maestra de Apoyo. Docentes de las Escuelas Inclusoras con alumnos y alumnas con diagnóstico de TEA incluidos en sus aulas.

Inspectoras de Educación Especial que se desempeñan en el área y han podido participar de la transformación de la Escuela Especial en un CDR, se las entrevistó con el objetivo de obtener una visión más amplia de la temática relacionada con la participación en la planificación y supervisión del CDR.

2.5 Operacionalización de las variables

Para abordar el tema de investigación fue necesario conformar categorías conceptuales que se desarrollan en el marco teórico de la presente investigación.

Avalos (2014), explica que, la operacionalización de las variables comprende la desintegración de los elementos que conforman la estructura de la hipótesis y de manera especial a las variables y precisa que la operacionalización se logra cuando se descomponen las variables en dimensiones y estas a su vez son traducidas en indicadores que permitan la observación directa y la medición. (Revista Pedagógica de la Universidad de Cien Fuegos, p.173)

Es decir, que la definición de las variables es necesaria para poder observar con claridad las diversas dimensiones de la investigación, y establecer una especie de hoja de ruta para la elaboración de las pautas de los instrumentos, a la hora de realizar el trabajo de campo.

Tabla 1: Categorías y criterios a considerar.

CATEGORIA	CRITERIOS
1. La Escuela Especial (EE) como Centro de Recursos	La Escuela Especial se transforma en un Centro de Recursos para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en situación de discapacidad (entre ellas el alumnado con TEA). Ofrece un conjunto de recursos especializados que se pone al servicio de la Educación Común para proporcionar una Educación de mayor calidad para el alumnado incluido.
2. Inclusión Educativa del Alumnado con Trastornos del Espectro Autista	La inclusión educativa implica procesos de mejoras de las escuelas, el compromiso de sus actores, resaltando la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de los y las alumnas. El alumnado con TEA requiere una variedad de recursos educativos para que la inclusión educativa sea posible.

Elaboración propia.

Fuente: Marco Conceptual.

Tabla 2: Dimensiones e Indicadores a partir de las categorías planteadas y la documentación revisada.

1. La Escuela Especial como Centro de Recursos	
Dimensiones	Indicadores
Modificación de las funciones tradicionales de la institución Escuela Especial.	Cambios a nivel de la organización institucional.
Centro de Recursos para la inclusión educativa.	Tipo de recursos: humanos, pedagógicos, didácticos.
Funciones del Centro de Recursos.	Preventivas, de apoyo, coordinación, asesoramiento y formativa.
2. La inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista.	
Dimensiones	Indicadores
Marco normativo nacional e internacional	Puesta en práctica de los principios normativos.
Atención al alumnado con TEA en sus trayectorias educativas.	Tipo de propuestas educativas que habiliten las trayectorias educativas.
Recursos para la inclusión educativa del alumnado con TEA,	Tipos de recursos. Planificación, estrategias, manejo de variables relacionadas con la condición del alumnado con TEA. Tipo de intervención.
Relación CDR-Escuelas Comunes inclusoras del alumnado con TEA	Trabajo en equipo, propuestas en común.
Desafíos del CDR para la inclusión educativa del alumnado con TEA	Aspectos pendientes vinculados al proceso de inclusión educativa del alumnado con TEA

Elaboración propia.

Fuente: Marco Conceptual.

2.6 Validación de los instrumentos.

La validación de los instrumentos, resulta esencial para corroborar el grado de confiabilidad y validez.

Hernández, Fernández y Baptista (2004) consideran que la validez hace referencia al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir. Es decir, que la puesta en práctica del instrumento no pierda de vista los objetivos de la investigación y las variables que intervienen en la misma.

Por otra parte, los mismos autores refieren que la validez puede tener distintos tipos de evidencias, 1. Evidencia relacionada con el contenido “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide”. (p. 347)

2. Evidencia relacionada con el criterio “La validez de criterio establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo” (p. 348)

3. Evidencia relacionada con el constructo “(...) se refiere al grado en que la medición se relaciona de manera consistente con otras mediciones” (...) Un constructo es una variable medida que tiene lugar dentro de una teoría o un esquema teórico.” (p. 349)

Kerlinger (1979) con respecto a la validación de los instrumentos, plantea la siguiente pregunta “¿Está midiendo lo que cree que está midiendo? Si es así, su medida es válida; sino no lo es.” (p.138)

En este sentido, los instrumentos fueron validados según los criterios de profesionales especialistas en las áreas Educación Especial e Investigación, la Mag. en Ciencias Humanas y Educación, Lic. Mercedes Bentancor y el Mag. en Sociología, diplomado en Investigación social aplicada a estudios de mercado, publicidad y opinión pública, Soc. Enrique Troisi.

Los mismos aportaron sugerencias relacionadas con la articulación que debe existir entre las las interrogantes de las entrevistas y los objetivos específicos establecidos, ofrecieron criterios con respecto a los objetivos, la amplitud de las preguntas y la importancia de no perder de vista el problema de investigación.

De acuerdo a las sugerencias se realizaron cambios en los objetivos y en los instrumentos quedando la versión final validada, la cual se adjunta en los anexos del presente trabajo y es la aplicada en el trabajo de campo.

Los profesionales refieren que los resultados obtenidos podrían ser un aporte importante al área de la Educación Especial, dado el reducido conocimiento de la temática, y la existencia de pocas publicaciones nacionales sobre el funcionamiento del Centro de Recursos de la Escuela Especial y su vinculación con el alumnado con Trastornos del Espectro Autista. Se valora el acceso presencial al trabajo de campo en la investigación, para la aplicación de los instrumentos, en tiempos de pandemia.

2.7 Criterios éticos de la investigación

Oliveras en Amat y Rocafort (2017) explica la importancia de los criterios éticos cuidando los derechos de las personas que participan en la investigación, se tienen presentes los cuidados en la situación de entrevista, es posible que lo que se explica en un entorno íntimo pueda formar parte del conocimiento público. Propone “(...) adaptar las consideraciones éticas en función del tema que se esté investigando” (p. 130) la sensibilidad de la temática es un aspecto a considerar.

Con respecto al consentimiento informado González M. (2002) refiere que los y las informantes calificados/as deben ser voluntarios/as y la investigación será “compatible con sus valores, intereses y preferencias” (p. 101). Es así que todas las informantes calificadas del presente trabajo son profesionales de la educación y tienen implicancia en la temática, además de haber aceptado ser entrevistadas. Antes de aplicar los instrumentos se dieron a conocer el problema de investigación y los propósitos de las entrevistas.

El mismo autor agrega:

El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida. Es necesario buscar alternativas confiables para garantizar que las personas aceptan la participación en la investigación con todas las condiciones mencionadas. La presencia de testigos idóneos y el uso de grabaciones son medidas que pueden complementar –o sustituir en ciertos casos– al consentimiento firmado por escrito. La aceptación o no de estos recursos debe ser decidida por los sujetos. (p. 101)

Se utilizó un consentimiento de las informantes calificadas, donde se enmarca el presente trabajo de campo, se explica el objetivo de la presente investigación, así como la necesidad de grabar la entrevista y aspectos relacionados con el anonimato y la confidencialidad de la información.

Como propone Hernandez, Fernández y Baptista (2004) “La entrevista debe ser un diálogo y dejar que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. El tono tiene que ser espontáneo, tentativo, cuidadoso y con cierto aire de “curiosidad” por parte del entrevistador” (pag. 456) Se generó un clima apropiado, distendido y de confianza para poder acceder a la información a través de un diálogo atento y ameno.

Capítulo 3: Análisis de los resultados.

Este capítulo presenta el análisis de los resultados de los instrumentos utilizados para la obtención de los datos, es decir, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los distintos actores y el análisis de documentos.

A pesar de las condiciones sanitarias (COVID-19¹), se pudo acceder al campo, mediante coordinaciones previas y siguiendo el protocolo sanitario respectivo. Ocho entrevistas se realizaron de forma presencial, en la Inspección Departamental, en la Escuela Especial y en las Escuelas Comunes inclusoras; una entrevista se realizó en formato virtual (vía zoom).

Participaron en las entrevistas la Inspectora Regional de Educación Especial (Región Durazno-Flores), la Directora de la Escuela Especial de la ciudad de Durazno, tres Directoras de Escuelas Comunes que incluyen alumnado con diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista, tres Maestras de Apoyo Itinerante y una Maestra de Apoyo radicada en una Escuela Común.

Tabla 3: Código de identificación de las docentes entrevistadas.

Código	Función
IREE	Inspectora Regional de Educación Especial
DEE	Directora de Escuela Especial
DEC: 1, 2 y 3 (número de entrevistas)	Directoras de Escuelas Comunes
MAI: 1,2 y 3 (número de entrevistas)	Maestras de Apoyo Itinerante
MA	Maestra de Apoyo

Elaboración propia en base a información obtenida en las entrevistas.

¹ Pandemia mundial que afectó a Uruguay desde el 13 de marzo de 2020 al 5 de abril del 2022, en estado de emergencia nacional sanitaria.

La selección de las participantes se realizó teniendo en cuenta la temática planteada: la Escuela Especial como Centro de Recursos para al alumnado con Trastornos del Espectro Autista. Intervinieron en ella, actores dependientes de Educación Especial (Inspectora Regional, Directora de la Escuela Especial y Maestras de Apoyo Itinerante) y actores dependientes de Educación Común (Directoras de Escuelas inclusoras).

Todas las participantes son efectivas en sus cargos y tienen larga trayectoria en docencia directa (MAI, MA) e indirecta (IREE, DEE, DEC), este aspecto favorece el conocimiento en la temática desde el punto de vista teórico y práctico, además, de la vivencia de los cambios en las instituciones seleccionadas por el tiempo de permanencia en las mismas, brindando un aporte fundamental al presente trabajo.

En el análisis se tuvo en cuenta el objetivo general y los objetivos específicos así como las siguientes categorías conceptuales: la Escuela Especial, el Centro de Recursos y la Inclusión Educativa del alumnado con TEA; al igual que los objetivos de la presente investigación.

3.1 Análisis de documentos.

En el marco del presente trabajo de investigación, se considera fundamental realizar un análisis de documentos que están relacionados con la temática, los mismos emergen de la Administración Nacional de Educación Pública y están dirigidos a la Escuela Especial como Centro de Recursos que promueve la inclusión educativa. Estos documentos se analizaron teniendo en cuenta el contexto específico donde se desarrolla el trabajo de campo, en este caso, la Escuela Especial de la ciudad de Durazno y las Escuelas Inclusoras N° 6, 8 y 10, en el año 2021; y el problema planteado donde se busca poder visualizar qué incidencia tiene el Centro de Recursos de la Escuela Especial de la ciudad de Durazno en la inclusión educativa de los alumnos y las alumnas con diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista.

3.1.1 Documento: La Escuela Especial como Centro de Recursos.

Este documento fue citado en el marco teórico y es considerado fundamental porque define y expresa las funciones del Centro de Recursos. Cuando refiere “La Escuela Especial no tiene un Centro de Recursos es un Centro de Recursos”, marca un cambio de paradigma de

la Escuela Especial, la cual se debe de transformar, dejar de ser una institución que recibe y educa al alumnado en situación de discapacidad para ser un Centro de Recursos que acompaña las trayectorias del alumnado incluido en las Escuelas Comunes. Efectivamente, debe de transformarse en una institución que brinda los recursos humanos y materiales para que la inclusión educativa sea una realidad.

Si se relaciona este planteo teórico con el discurso de las informantes calificadas, se puede observar que la Escuela Especial continúa funcionando como una institución educativa que atiende las necesidades de alumnos y alumnas en situación de discapacidad. Aún conserva una población estable en sus aulas, que asiste hasta la edad de 18 años y que por motivos relacionados con sus características diagnósticas y funcionales no han podido ser incluida en las instituciones educativas de Educación Común.

El equipo docente de la Escuela Especial está conformado por la Directora, Maestras de Clase, Talleristas, Profesor de Educación Física y una Maestra de Apoyo que acompaña a los y las Talleristas para que los alumnos y las alumnas que asisten a los Talleres reciban un apoyo pedagógico que les permita continuar aprendiendo y no “perder lo aprendido” (DEE). Asimismo, la Escuela Especial atendía al alumnado desde su ingreso hasta la adultez en diversos Talleres (Economía Doméstica, Carpintería, Telar, etc.), esta situación se generaba porque el alumnado no tenía centros de atención luego que egresaba de la institución educativa.

Por otra parte, el documento plantea.

La Escuela Especial como CDR comenzará su acción especializada de apoyo al caso en concordancia con lo que cada situación particular necesita hasta que el mismo esté debidamente atendido en el lugar o lugares que sea más beneficioso. Dicha tarea no tiene fecha de culminación dado que el seguimiento se realizará mientras sea necesario. (2004, p.1)

El Centro de Recursos ha comenzado a funcionar, enmarcado en la Escuela Especial, donde la Directora, las Maestras de Apoyo Itinerante conforman equipos pedagógicos conjuntamente con las Directoras y Maestras de clase de las Escuelas inclusoras para atender las necesidades del alumnado en situación de discapacidad incluido, dentro de la población se atiende al alumnado con características de TEA. No obstante, la Escuela Especial aún no logra consolidarse únicamente como CDR, y centrarse en las funciones del mismo como plantea el documento en análisis.

Una de las fortalezas del CDR es el trabajo en equipo de las Maestras de Apoyo Itinerante, las mismas cuentan con un espacio (la Escuela Especial) para poder discutir los casos, evaluar e implementar estrategias pedagógicas y didácticas. En el caso del alumnado con TEA, se valora el conocimiento del niño o niña para poder apoyar su trayectoria y el seguimiento que se inicia en Educación Inicial y continúa en Educación Primaria (MAI 3).

Las funciones del Centro de Recursos: preventivas, de apoyo al niño y la niña, de coordinación y asesoramiento están presentes en los discursos de las entrevistadas, con variantes relacionadas a las instituciones que asisten las Maestras de Apoyo Itinerante. En estas Escuelas Inclusoras, es donde se tiene información y conocimiento del Centro de Recursos y donde, se hacen realidad, en la práctica institucional las funciones del CDR. No así en las Escuelas Comunes que no cuentan con Maestras de Apoyo Itinerante.

Con respecto a la función preventiva, el documento plantea que se debe dar prioridad a las intervenciones con los alumnos y las alumnas desde de los niveles iniciales. El documento también insiste en la realización de “Estudios Pedagógicos o de otra índole” al alumnado que presente indicadores de dificultad en el aprendizaje. Las Maestras de Apoyo Itinerante asisten a dos Jardines inclusores de la ciudad de Durazno, por lo que es evidente que los recursos humanos resultan insuficientes para cubrir la demanda de todas las instituciones educativas. Debido a ello la función preventiva, estaría en sus inicios por falta de recursos humanos para poder abarcar toda la población de Educación Inicial de la ciudad. La detección temprana de las dificultades en el aprendizaje se ve afectada por falta de personal capacitado.

La función formativa es la más deficitaria y solicitada por la mayoría de las Maestras, manifiestan la necesidad de una formación que contribuya a la profesión docente, fundamentalmente en el área del alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Las herramientas didácticas surgen a partir de la búsqueda continua del equipo de trabajo, así como la información del amplio espectro del Autismo y sus posibilidades.

Entre las actividades planteadas, se pudo visualizar que en algunos casos se atiende la escolaridad compartida (alumnas y alumnos que asisten tres días a la Escuela Especial y dos días a la Escuela Común), se realizan exploraciones pedagógicas e informes y se interpretan informes de otros técnicos. Las MAI participan en la adaptación y diversificación de currículos de los alumnos y alumnas con TEA incluidas. El Equipo del Centro de Recursos considera

fundamental el trabajo con padres y la integración de los Equipos Pedagógicos que permiten la elaboración de estrategias educativas a partir de un trabajo colaborativo.

Para satisfacer los requerimientos del documento mencionado, aún resta trabajar en implementar una biblioteca especializada y actualizada, conformar mayor cantidad de redes institucionales, publicar y difundir las experiencias exitosas.

Este documento presenta muchos lineamientos que se encuentran en proceso de construcción, se pudo observar que se ha optimizado la visión de una Escuela Especial como Centro de Recursos, pero este conocimiento no se ha generalizado a todas las instituciones de educación formal, las mismas no tienen idea de la existencia del CDR y continúan considerando a la Escuela Especial desde un paradigma tradicional, la cual se ocupa del alumnado en situación de discapacidad; esta ausencia de información no promueve la búsqueda de los servicios brindados por el mismo.

“La Escuela Especial como Centro de Recursos no es un sector de la misma que se denomina CDR, ni tiene uno o dos Maestros a cargo de este sector, ni tiene un lugar físico dentro del local escolar destinado a CDR...” (p.1) el documento propone que toda la institución se debe transformar y utilizar los recursos a través de una nueva forma de organización y planificación para dar respuesta a las demandas técnicas y pedagógicas que provienen de las demás instituciones del CEIP. A diecisiete años de este planteo la Escuela Especial se encuentra en pleno proceso de transformación tratando de dar respuesta a lo antes señalado.

3.1.2 Protocolo de inclusión educativa de Educación Especial.

El Protocolo de inclusión educativa está presente en la Circular N° 58 del año 2014, con referencia a las Escuelas Especiales refiere que “son centros para la inclusión educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que lo requieran” (p. 2) De los datos de las entrevistas surge que hay alumnos y alumnas provenientes de Educación Común que no tienen acceso a Educación Media (por sus dificultades en el aprendizaje), y por lo tanto ingresan a la Escuela Especial a diversos Talleres para mantener sus trayectorias educativas.

Este documento presenta las diversas modalidades de abordaje del Centro de Recursos, a las que hacen referencia las Maestras de Apoyo Itinerante: inclusión en la Escuela Común,

doble escolaridad, escolaridad compartida. “La modalidad de escolarización es una decisión pedagógica” (p.3) donde intervienen las instituciones educativas involucradas (Escuela Común y Escuela Especial), las familias, que deben comprometerse en el proceso de inclusión, también se tienen en cuenta los informes de los especialistas que atienden al niño o niña, y las valoraciones pedagógicas de los actores institucionales presentes en la historia escolar.

En la misma línea, propone “La coordinación interinstitucional es muy importante en este proceso” efectivamente se realizan coordinaciones con las Escuelas Comunes inclusoras donde trabajan las Maestras de Apoyo Itinerante, estas coordinaciones son fundamentales para implementar las estrategias necesarias de apoyo al alumnado incluido.

Con respecto a los apoyos a la inclusión educativa, se definen de la siguiente manera: “Los apoyos son dispositivos, recursos y estrategias que contribuyen a la inclusión educativa y al cumplimiento del derecho a la educación, de todos los niños/as, en función de sus posibilidades.” (p.4) Se distinguen los apoyos humanos, materiales y tecnológicos, metodológicos e institucionales. En este sentido, se puede observar que la Escuela Especial se organiza institucionalmente para tratar de dar cumplimiento a estas disposiciones, destacándose el trabajo en equipo y con las familias (interrumpido actualmente por las condiciones sanitarias), la elaboración artesanal de recursos materiales específicos (como por ej. materiales didácticos para el alumnado con TEA) y el intercambio de estrategias metodológicas.

Relacionando el documento con los discursos, se puede visualizar que aún se debe continuar trabajando en el nivel de conciencia social respecto a la importancia de la educación y el apoyo a la inclusión. La inclusión educativa es un fenómeno complejo que necesita mucha sensibilidad y conciencia por parte de todos los actores educativos y de toda la comunidad.

Las políticas de estado y sociales existen en un plano teórico a nivel de un discurso conceptual, cuya implementación continúa siendo un desafío. Si se tiene en cuenta al alumnado con TEA, se constatan las dificultades para aceptar a los niños y niñas en algunas escuelas comunes y mantener sus trayectorias educativas con los apoyos correspondientes.

El documento finaliza, planteando la responsabilidad de potenciar los apoyos existentes:

No es posible describir itinerarios únicos para la inclusión, en virtud de que las realidades del país son diversas, tanto como los estudiantes y la formación de los

docentes. Debido a ello, en cada situación deben potenciarse los recursos de apoyo que posean. (Protocolo de Inclusión 2014, p. 9)

Este postulado se puede observar claramente en el Centro de Recursos de la ciudad de Durazno, donde la fortaleza son los recursos humanos (aunque deficitarios) se potencian en el trabajo interdisciplinario y está presente su disposición y compromiso a hacer posible la inclusión de los niños y niñas que atienden, en una búsqueda continua de estrategias pedagógicas y recursos materiales que construyen en los procesos teniendo en cuenta la singularidad del alumnado.

3.1.3 Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (PTP).

Este documento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) corresponde al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) plantea que “los Proyectos de Trabajo Personal deben contemplar en su entramado la singularidad de cada alumno así como los recursos locales disponibles a nivel institucional e interinstitucional” (p.3) Los PTP surgen como una alternativa metodológica posible, para trabajar para el alumnado incluido. Tienen en cuenta las particularidades funcionales y el perfil cognitivo del mismo para desde ahí lograr elaborar las estrategias adecuadas.

Se destaca la importancia del trabajo en equipo, potenciando todos los recursos del Sistema Educativo: Mtros. de Apoyo, Maestros de Apoyo Itinerantes, Secretarios, Comunitarios, MAC, Dinamizadores, Profesores Especiales, Equipos de Escuelas Disfrutables y otros. Los cuales deberían de tener un rol activo y trabajar de forma interdisciplinaria para favorecer los procesos de inclusión educativa.

Propone que se coordinen las acciones para enseñar y brindar la atención necesaria al alumnado, y de ese modo lograr “aprendizajes verdaderos, perdurables, placenteros y adecuados a la sociedad compleja que reclama una nueva cultura del aprendizaje” (p.2). Presenta los desafíos de la nueva cultura del aprendizaje para la cual los y las alumnas deben de estar preparados y es importante que en las instituciones educativas adquieran conocimientos, obtengan ganancias pedagógicas que impliquen aprendizajes significativos, con sentido, para ser competentes en el lugar y momento que les toca vivir.

Hace alusión a una planificación diversificada, que habilite el acceso a un currículum inclusivo y flexible que atienda el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), “entendiendo que todos los niños deben aprender juntos, con sus propios estilos de aprendizaje y atendidos con estrategias diferenciadas” (p.3). Una planificación pensada desde las necesidades de los alumnos y alumnas, donde todos y todas pueden aprender con los apoyos necesarios. Promueve el desarrollo de las habilidades sociales, es decir, aprender con los pares, desde su propio estilo de aprendizaje, utilizando las estrategias personales que permiten el acceso al currículum.

En este sentido, la IREE, la DEE y las MAI destacan el DUA como una estrategia fundamental para sus prácticas educativas inclusoras, donde las propuestas se diversifican, utilizando diferentes formas de enseñanza; desde este lugar todas y todos los niños pueden aprender desde sus particularidades, realizando sus propios procesos de aprendizaje.

Presenta los tres principios rectores del Diseño Universal del Aprendizaje: el principio I establece “proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje)”. (p.4) Tiene en cuenta la singularidad en el acceso a la información. Por ej. si se relaciona este principio con el alumnado con TEA, se deben considerar que los niños y niñas son aprendices visuales, de ahí la importancia del uso de recursos específicos como lo son los pictogramas y las agendas visuales, que anticipan y dan orden a la diversas actividades diarias. Estas formas de representación promueven la seguridad y confianza que necesita el alumnado con TEA en el contexto escolar.

El principio II, propone “proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje)” (p. 4), considera las diversas formas de expresar lo que se sabe y reconoce las habilidades estratégicas y organizativas. Los alumnos y alumnas con TEA tienen una forma particular de procesar la información, de comunicarse y expresarse, este principio marca la posibilidad de contemplar sus habilidades (por ej. la utilización de un comunicador con imágenes, el uso del ordenador para facilitar las tareas complejas).

Por último el principio III plantea “proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje)” (p.4), para mantener la motivación del alumnado y promover el compromiso en el proceso de aprendizaje. Con respecto al alumnado con TEA, un ej. puede ser permitir que accedan a un juego que prefieren, entre actividad y actividad, para generar mayor disposición hacia el proceso de aprender. Construir un entorno amigable, que tenga en cuenta sus características, sus intereses, conocimientos previos, que actividades les agradan y

cuales pueden desencadenar un comportamiento disruptivo porque se eleva el nivel de ansiedad y frustración.

En definitiva, el DUA habilita la creación de diseños de aprendizaje flexibles, que presenten opciones personalizables para que los y las alumnas progresen, “desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están”. (CAST, 2011) Las estrategias exigen una revisión continua, observando los tiempos y los espacios para obtener los logros esperados.

Para la elaboración de los Proyectos de Trayectoria Personal del alumnado incluido, se tienen en cuenta los principios del DUA y se proponen como una alternativa transitoria que garantice las trayectorias personales. Propone tres momentos, en el primer momento se estudia la situación inicial del alumno y se accede al legajo personal del alumno, observando su trayectoria, logros y dificultades. En el segundo momento, se plantea el propósito, es decir las intenciones del trabajo con cada alumno y alumna, el encuadre curricular y programático con los contenidos a priorizar y se establece el perfil de egreso. Se programan las acciones que se van a desarrollar teniendo en cuenta el por qué y el para qué de la planificación, los recursos humanos y materiales; los actores que desarrollaran la propuesta y llevarán adelante las acciones. Por lo general, el responsable principal es el Maestro o Maestra de clase que trabaja con la colaboración de otros actores institucionales; y por último se establece el cronograma definiendo los momentos en los cuales se desarrollarán las diversas acciones.

El tercer momento consiste en la evaluación, la que forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se realiza un seguimiento de las acciones planificadas. Esto permite realizar los ajustes necesarios vinculados a los propósitos preestablecidos para cada alumno o alumna. Con respecto a la evaluación, se propone utilizar indicadores y categorías que permitan visualizar el proceso de aprendizaje, los cambios, los logros y estrategias de enseñanza utilizadas para llegar a los mismos.

“Se recogen evidencias que den cuenta de los cambios concretos ocurridos en los procesos de mejora a nivel institucional, a nivel de aula y de cada estudiante” (p.6). Es decir que las mejoras se evidenciaran a partir de las transformaciones positivas y de las experiencias exitosas que involucran a la institución educativa y a todos sus actores.

El último punto es la continuidad, promoviendo la prolongación de las trayectorias personales. El Proyecto de Trayectoria Personal acompaña al alumno y alumna en todo el ciclo escolar, durante el cual se efectúan revisiones continuas de acciones, objetivos, estrategias y

dinámicas. La prolongación de las trayectorias es fundamental para el proyecto personal del alumnado, exige un compromiso importante por parte de los docentes, de ver, re-ver y consolidar acciones que hagan posible el aprendizaje a partir de prácticas educativas positivas.

Para las Maestras de la Escuela Especial los PTP son considerados una herramienta fundamental que permite diagramar las trayectorias teniendo en cuenta las estrategias personales. Permite el conocimiento del alumnado desde su situación inicial, visualizando los logros, los aspectos que se deben priorizar en la intervención y el aporte de otros docentes de la institución inclusora. También se elaboran los objetivos, la fundamentación y las acciones a realizar, se establecen los recursos humanos y materiales pertinentes para cada situación. Asimismo, se definen los actores principales por ej. MAI, Maestro/a de clase, y prof. Educación Física; se plantea un cronograma tentativo para desarrollar las acciones y se evalúa de forma continua el proceso de aprendizaje.

3.2 Cambios en la organización institucional de la Escuela Especial a partir de la nominación Centro de Recursos.

Uno de los objetivos de esta investigación es llegar a constatar los cambios de la Escuela Especial a partir del documento que la define como Centro de Recursos (2004) que plantea una innovación educativa importante para la Escuela Especial, la cual necesita una transformación para dar respuesta a los requerimientos de la inclusión educativa. Con respecto a los cambios en la organización institucional, se pudieron constatar cambios a nivel de los recursos humanos, el currículum, las propuestas para el alumnado con Trastornos del Espectro Autista y la apertura del CDR con la comunidad.

Las diferentes referentes institucionales, la Inspectora, Directora y Maestras de la Escuela Especial señalaron la necesidad de que existiese un cambio de la Escuela Especial, relacionado con el funcionamiento de la misma y su connotación en el imaginario social. La IREE menciona:

Realmente la Escuela Especial ha sido vista desde hace mucho tiempo como la institución que educa a aquellos niños que no pueden tener lugar o no tienen cabida en otra escuela pensando solamente en la discapacidad y quedan en la Escuela Especial. Lo que ha generado un estigma alrededor de ellos, no tenía apertura hacia el afuera, no participaban de muchas actividades, eran niños que quedaban reclusos en un salón de clases por muchos años.

Hace alusión al paradigma tradicional de la Escuela Especial, la cual históricamente ha tenido un formato cerrado, centrado en la atención de alumnos y alumnas en situación de discapacidad, y a la necesidad de quitar ese “estigma” para cambiar la visión negativa de la sociedad. El alumnado sin oportunidades de ingresar a las Escuelas Comunes permanecía varios años en la institución, llegando a quedar “estancados” en la misma hasta la adultez, sin posibilidades de movilidad dentro del Sistema Educativo. Estos/as estudiantes no tenían la oportunidad de cursar Educación Media o continuar una trayectoria educativa dentro del Sistema Educativo formal que les permitiera, en un futuro, acceder al mundo del trabajo.

Este panorama contribuía a la estigmatización de la institución y del alumnado que asistía a la Escuela Especial, configurando una especie de población recluida o marginada en la propia institución, que sin proponérselo promovía el aislamiento, sin generar la posibilidad de inclusión educativa en instituciones de educación común.

Desde ese lugar, se condicionaba al alumnado en sus posibilidades de un desarrollo integral, limitando las probabilidades de ocupar otros espacios, restringiendo la inclusión social y laboral. En definitiva, el alumnado en situación de discapacidad quedaba atrapado por la rigidez institucional que no brindaba las oportunidades necesarias para dar continuidad al proyecto de vida.

Las Escuelas Especiales del interior del país recibían a todos los niños y niñas con diversos diagnósticos: Síndrome de Down, Parálisis Cerebral, Trastornos de Conducta, Retardo Mental, Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y otros. En muchas oportunidades las clases estaban superpobladas (con grupos de 27 o más alumnos y alumnas) lo que impedía el normal desarrollo de la actividad pedagógica.

La categoría Centro de Recursos marca un cambio en el perfil de la Escuela Especial que está vinculado a las políticas educativas relacionadas con la Educación Inclusiva, pretende posicionar a la Institución educativa desde un lugar más flexible y abierto a la comunidad, donde se optimiza la Escuela Especial que debe comenzar a trabajar de forma interdisciplinaria con las demás instituciones educativas, configurando un nuevo perfil institucional.

La IREE afirma que “La Escuela Especial como CDR se abre hacia la sociedad; tenemos las mismas circulares, el marco normativo es igual para todos”. La normativa de ANEP está regulada por la Ley General de Educación N° 18.437. A partir de ahí se establecen leyes, reglamentos, ordenanzas, resoluciones, circulares, instructivos y protocolos, dirigidos a

todas las instituciones educativas del territorio nacional, tratando de establecer desde lo normativo, una situación de igualdad, entre las instituciones de Educación Común y Educación Especial.

Es importante destacar que antes de mencionada Ley, existía un Programa de Educación Inicial y Primaria específico para la Escuela Especial, en el cual se detallaban los objetivos y contenidos curriculares para el alumnado en situación de discapacidad. Al generalizar el Programa, el CEIP pretende que todos los niños y niñas puedan acceder a los mismos conocimientos, a los mismos contenidos de aprendizaje, utilizando los recursos y apoyos necesarios para cada situación, a partir del manejo del Diseño Universal del Aprendizaje.

La IREE agrega que las circulares de ANEP, son disposiciones relativas al funcionamiento de las instituciones educativas dirigidas a todos los centros escolares, con el objetivo de propiciar el acceso a la información y la regulación igualitaria de todas las Escuelas pertenecientes al CEIP. En este sentido, quedó atrás la diferenciación a nivel de las disposiciones del Sistema Educativo para el alumnado que asiste a las Escuelas Especiales. Lo antes mencionado refleja un gran cambio a nivel del propio Sistema Educativo, que equipara, a nivel normativo, a las Instituciones Educativas del CEIP.

3.2.1 La organización institucional del Centro de Recursos.

A través de las respuestas de las entrevistadas, se pueden inferir los cambios a nivel de la organización y de la gestión de la Escuela Especial, fundamentalmente a nivel de los actores institucionales y sus roles. A partir de la disposición del CDR los actores de la Escuela Especial tuvieron la necesidad de reorganizar y redefinir sus roles para cumplir con los nuevos lineamientos que indicaba la Administración Nacional de Educación Pública y específicamente la Inspección Nacional de Educación Especial. De acuerdo a lo señalado por la Ley 18.437, el Centro de Recursos se percibe como una necesidad para esa transición necesaria, que permitiría que la inclusión sea una realidad.

La puesta en funcionamiento del Centro de Recursos exige cambios institucionales y organizacionales a nivel de los recursos humanos, currículum, trayectorias educativas y vínculos con la comunidad. Con un marco normativo común, el CDR debe construir y brindar los recursos que las Escuelas Inclusoras le solicitan, brindando desde la experiencia de las

referentes escolares, las estrategias necesarias para realizar las adaptaciones pertinentes para que los alumnos y alumnas con requerimientos educativos particulares, puedan permanecer en la Educación Común.

En este sentido, las autoras Rojas y Olmos (2018) sostienen que estos cambios en la Escuela Especial responden al nuevo paradigma de la educación inclusiva. A partir de los noventa las políticas educativas en todo el mundo dirigen su atención a la diversidad basándose en la concepción de la educación como un derecho fundamental y en la atención a la diversidad como un valor. El CDR “es clave para la inclusión educativa y una de las condiciones de garantizar que todo el alumnado tenga acceso , aprenda y participe en el mismo contexto escolar” (p. 328) En esta misma línea, es que se hace necesaria la reorganización de los recursos humanos en sus funciones y objetivos.

3.2.2 Los recursos humanos.

Como se mencionó anteriormente, los cambios en la organización de la Escuela Especial para transformarse en un Centro de Recursos, requiere cambios en los roles de los actores institucionales.

La IREE refiere:

Nosotros tenemos como recursos humanos a las Maestras de Apoyo Itinerante que dependen de la Escuela Especial pero están trabajando en las Escuelas Comunes, acá algunas escuelas de Durazno cuentan con Maestro de Apoyo que son aquellos maestros que su cargo está radicado en una Escuela Común pero pertenecen al área de Educación Especial y las Maestras de Apoyo Itinerante que están en una Escuela Común pero dependen de la Educación Especial.

A partir de la reorganización de la Escuela Especiación como Centro de Recursos, se crea un nuevo rol: Maestro/a de Apoyo Itinerante, que depende de la Escuela Especial y trabaja en las Escuelas Comunes. Es un rol preponderante que oficia de articulador entre el CDR y las Escuelas Comunes inclusoras y tiene un rol muy amplio. Algunas de sus funciones consiste en apoyar los procesos de aprendizaje e inclusión del alumnado con discapacidad o con altas capacidades, dando lugar a una participación efectiva de estos alumnos en el contexto escolar y a la continuidad de las trayectorias educativas en Educación Media. Al mismo tiempo, comparte documentos y materiales que promueven la inclusión educativa, así como contribuye

a que el CDR funcione de la mejor manera, desde un rol de mediador/a entre las Escuelas Inclusoras y la Escuela Especial hace posible la inclusión educativa.

En la ciudad de Durazno existen 14 Escuelas Comunes y tres Jardines de Educación Inicial. La Directora de la Escuela Especial señala que cada Maestra de Apoyo Itinerante del CDR atiende las necesidades educativas de dos escuelas. Manifiesta “Hoy en día estamos desbordados, necesitamos más Maestros Itinerantes. Tenemos MAI en las Escuelas 1 y 2, 6 y 7, 11 y 35, 65 y 85, 10 y Jardín 87 y en el Jardín 83”. El CDR cuenta con seis Maestras de Apoyo Itinerante para las escuelas de toda la ciudad de Durazno, por lo que resulta imposible abarcar todo el territorio.

Refiriéndose a esta situación indica: “No contamos con una MAI para cada escuela, muchas veces se tienen que repartir, van dos días a una escuela y dos días a otras (..) todas las Escuelas piden más días, más horas, en este momento son seis MAI y no alcanzan.”

Los recursos humanos son insuficientes; debido a la gran demanda de las MAI en las Escuelas Comunes que incluyen alumnado en situación de discapacidad, esta situación restringe las posibilidades reales de inclusión en la mayoría de las escuelas. La Maestra de Apoyo Itinerante asiste a las Escuelas Comunes dos veces por semana y atiende a los alumnos y alumnas incluidos entre los que se encuentra el alumnado con Trastornos del Espectro Autista, población objetivo del presente trabajo, sobre lo cual profundizaremos más adelante.

Para poder compensar la gran demanda de Maestras de Apoyo Itinerante y el reducido número de las mismas, la Escuela Especial organiza reuniones semanales como una estrategia válida de encuentro e intercambio, con las demás instituciones educativas de la ciudad y del departamento. Los días viernes, se reúnen en la EE todos las Maestras Itinerantes, conjuntamente con la Directora de la EE y reciben a los Maestros de Apoyo y a todos y todas las maestras que necesiten asesoramiento con respecto al proceso de inclusión educativa del alumnado. En estas reuniones se realizan estudios de casos, se discuten casos puntuales de alumnos y alumnas incluidas, se comparten estrategias y materiales bibliográficos y didácticos.

El CDR busca, elabora y brinda recursos bibliográficos que surgen a partir de la búsqueda de libros, artículos, revistas y diversas publicaciones. El acceso al material bibliográfico y su uso se relaciona con una formación de tipo autodidacta donde cada Maestra busca y se capacita a través de la lectura de temáticas específicas como por ejemplo el abordaje del alumnado con TEA. A partir de este acceso al conocimiento, surgen diversas estrategias y

recursos didácticos que son compartidos con el equipo y con los profesionales que acceden al Centro de Recursos.

Por otra parte, en las entrevistas realizadas a Directoras de las Escuelas Comunes inclusoras, que no tienen MAI, una de ellas manifestó su desacuerdo con el funcionamiento del CDR. Consultada sobre los apoyos que recibe su institución educativa, expresa:

No, en realidad no tenemos apoyo de la Escuela Especial, nos ha colaborado el Centro de Rehabilitación (CRIDU) en algunos aspectos, nos ha ayudado el Instituto Psicopedagógico (IPD) y las maestras que cuando reciben a un alumno con este tipo de trastornos, se preocupan y buscan la metodología para ayudarlo, para acompañarlo.
DEC 2

Teniendo en cuenta lo expresado por esta Directora, se puede inferir que el nexo entre el Centro de Recursos y las instituciones educativas es la figura de las Maestras de Apoyo Itinerante. En las Escuelas Comunes Inclusoras que no existe el rol de MAI, la relación con la Escuela Especial y por ende con el Centro de Recursos es inexistente. Esto denota una carencia a nivel institucional, que genera malestar en las Instituciones que no cuentan con los Recursos del CDR, y la necesidad de estrategias para abordar los procesos de inclusión.

Debido a la falta del vínculo con el CDR, la DEC2 expresa que han optado por coordinar acciones con Centros de atención privada para personas en situación de Discapacidad y Dificultades en el Aprendizaje, como el Centro de Rehabilitación (CRIDU) y el Instituto Psicopedagógico (IPD). Es encomiable la labor de estos docentes que buscan apoyos más allá de los establecidos, para satisfacer las necesidades del alumnado en situación de discapacidad.

No todas las Escuelas Comunes inclusoras de alumnado con TEA tienen conocimiento del Centro de Recursos de la Escuela Especial y de su apertura a las instituciones, familias y comunidad. Esta situación indica la falta de información institucional de los Recursos que existen en el medio, para el abordaje del alumnado con TEA.

En otra entrevista, la directora de la escuela inclusora (DEC3) fue categórica al expresar “el CDR no tiene conocimiento que tenemos niños con TEA con diagnóstico incluidos”. Esta escuela tiene siete alumnos con TEA incluidos, y no recibe apoyo del CDR. La Directora expresa la frustración al respecto “ del Centro de Recursos no hemos recibido recursos humanos ni materiales, no hemos recibido nada”.

Expresa que “hacen lo que pueden” con respecto al alumnado con TEA, cada maestra busca los recursos necesarios en internet, en libros y comparten estrategias. Es una escuela que incluye alumnado con TEA desde el año 2010 gracias a “la voluntad, compromiso y disposición de los docentes” agrega.

Esta situación evidencia una debilidad importante, existe falta de información, de coordinación en la cadena de comunicación entre las instituciones responsables de la inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad, entre los cuales se encuentra el alumnado con TEA y los actores institucionales del CDR.

En otro orden de cosas, se valora la experiencia y la formación académica recibida, dos Maestras de la Escuela Especial (MAI) recibieron formación en el Instituto Magisterial Superior (IMS), no específicamente en Trastornos del Espectro Autista, sino vinculada al alumnado con Discapacidad Intelectual y con Dificultades del Aprendizaje, esta formación es reconocida como un gran aporte para abordar otras dificultades y desafíos que presenta el alumnado incluido.

La intervención con respecto a la inclusión educativa, se centra en las áreas deficitarias de los alumnos y las alumnas con TEA: comunicación social, habilidades sociales, la comprensión del entorno y en la regulación del comportamiento. En este sentido, las Maestras de Apoyo Itinerante plantean el trabajo con material analógico: fotos, dibujos y pictogramas que ayudan a comprender el entorno. Se organizan las rutinas para brindar al alumnado mayor seguridad y confianza en el entorno escolar. Se considera que el uso de agendas diarias posibilita anticipar las actividades y realizarlas con mayor autonomía y agrado.

3.2.3 El currículum

Los cambios en el currículum son valorados como necesarios e importantes para lograr la equidad en el acceso al conocimiento. Un currículum diferenciado en Programas para Educación Común y Educación Especial, diseñado para alumnos y alumnas de la misma edad con diferencias funcionales, se deja de considerar apropiado porque condiciona las posibilidades de aprendizaje.

Al respecto, la IREE expresa:

Ahora usamos el mismo Programa, la Escuela Especial y la Escuela Común, por lo tanto, desde lo curricular se piensa en adaptaciones. Se atiende a la diversidad, centrados en aquellos niños que les lleva más tiempo aprender a leer y a escribir, ellos necesitan otro proceso para que realmente puedan realizar ese recorrido de aprendizaje.

Hasta el año 2008, las Escuelas Especiales utilizaban un currículum propuesto por el CEIP a través del Programa de Educación Especial, para planificar los cursos desde Pre-escolar hasta Primaria VI. Este currículum era específico para el área y para los alumnos y alumnas en situación de discapacidad, estaba dirigido al “alumnado especial” que se consideraba con un funcionamiento cognitivo descendido.

A partir de ese año, se propone la planificación de los cursos, utilizando el Programa de Educación Inicial y Primaria de la ANEP (2008) creado para las Escuelas de Educación Común. Para su implementación se necesitan cambios desde el CEIP considerando que la utilización de un único Programa es esencial: “El Programa de Educación Inicial y Primaria es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los contenidos y principios establecidos en la Ley de Educación.” (p. 17)

El diseño del Programa del CEIP sigue los lineamientos de la normativa vigente que contempla el paradigma de la educación inclusiva, planteando:

La sociedad de este siglo XXI ubica al conocimiento en un lugar relevante; cuando la función de la escuela, como institución educativa, es formar a las personas para que se desempeñen como ciudadanos participativos, críticos y productivos, la permanente adecuación de los contenidos educativos es una exigencia ineludible, necesaria pero no suficiente, porque el Programa Escolar requiere una propuesta educativa ajustada a necesidades y características del alumnado. (p. 18)

Señala la función de las escuelas y los objetivos con respecto a la formación de los alumnos y alumnas, expresa la importancia de la necesidad de realizar las adecuaciones curriculares en función del alumnado. Desde este punto de vista se fundamenta el nuevo posicionamiento de los actores de la Escuela Especial y del Centro de Recursos, generando un cambio en los procesos de enseñar y de aprender desde y para la diversidad.

Con respecto a la Educación Inclusiva y la Educación para Todos, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria plantea el desafío de los cambios que conducen a las mejoras compatibles con los lineamientos de la inclusión educativa, que de alguna manera, implican el compromiso de todas y todos los docentes para abordar la complejidad de la tarea propuesta:

Evidentemente, las modificaciones necesarias para adaptar el sistema educativo a todos introduce un campo problemático a las instituciones, a la labor docente y a su profesionalización, pero también enriquecedor ya que implica desafíos y cambios. Es necesario que toda la escuela se prepare para un trabajo con las diferencias y facilite los apoyos necesarios y ajustes razonables para que todos y todas puedan aprender. (ANEP-CEIP)

De acuerdo con lo antes expuesto, la IREE plantea la necesidad de un cambio en las instituciones educativas, las cuales deben adaptarse a una “sociedad diversa, donde nadie piensa igual, no nos vestimos igual por más que tengamos cosas en común” (...) “tenemos que dejar de pensar en la discapacidad y pensar en la diversidad” (...) “Salvando las barreras, además de las barreras arquitectónicas se nos presentan barreras en el aprendizaje”

Sugiere que los y las docentes deben de partir de la concepción de que todo niño puede aprender, hay que respetar los tiempos en el aprendizaje, los ritmos y espacios, basado en la concepción de que “todo niño aprende”.

Se pudo apreciar la preocupación de la implementación de un currículo que atienda a la diversidad del alumnado. Las instituciones educativas tienen como objetivo desarrollar estrategias que respondan a las aspiraciones del Sistema educativo, lo que implica el desafío de realizar los ajustes razonables para que todos los alumnos y alumnas accedan al currículo y puedan aprender.

3.2.4 Propuestas para el alumnado.

El Centro de Recursos ofrece diversas propuestas para las trayectorias educativas, estos recursos son producto del trabajo interdisciplinario que realiza la Escuela Especial. En las reuniones de Equipo de los días viernes se producen intercambios sobre las trayectorias educativas de los alumnos y las alumnas incluidas, se realizan evaluaciones pedagógicas y se elaboran los ajustes razonables para cada situación .

La DEE expresa que estas reuniones de intercambio son muy importantes y se han tenido buenos resultados a partir del trabajo colaborativo en ese espacio. Plantea “las Maestras de Apoyo Itinerante hacen una valoración pedagógica que se suma al informe psicológico que el niño trae, determinando si el niño amerita estar en la Escuela Especial o necesariamente necesita de un apoyo específico en una Escuela Común”. Es decir, que parte del alumnado evaluado seguirá su trayectoria educativa en Educación Común o ingresará a la Escuela

Especial. Se presenta claramente una dicotomía entre el ideal de la inclusión y la realidad, la Escuela Especial sigue cumpliendo su función de educar a niños y niñas en situación de discapacidad que no logran “encajar” en la Escuela Común, manteniendo (en parte) su modelo educativo tradicional.

El Centro de Recursos propone al alumnado la posibilidad de realizar trayectorias educativas compartidas, asistiendo alternativamente a la Escuela Común y a la Escuela Especial. Es el caso de una doble escolaridad, los alumnos y alumnas asisten a ambas instituciones, teniendo mayor carga horaria en la escuela que se encuentran matriculados . Por ej. un alumno o alumna puede asistir tres días a la escuela Común.

La IREE manifiesta que “La Escuela Especial debe de ser un espacio para los niños que necesitan una escolaridad compartida, que significa que van la mayor carga horaria a a escuela que están matriculados, y vienen dos días a la EE.” Esta alternativa propone un modelo de trayectoria educativa flexible, ofreciendo un encuadre permeable donde los y las alumnas pueden tener la movilidad necesaria entre las instituciones de Educación Especial y Educación Común. Con respecto a esto la MAI 2 agrega “Los niños ingresan a la Escuela Especial y pueden regresar a la Escuela Común en cualquier momento, cuando alcancen los aprendizajes necesarios.” Esta ida y vuelta del alumnado (entre la EE y la Escuela Inclusora) no se contemplaba en el modelo tradicional de la Escuela Especial donde el alumnado permanecía sin la posibilidad de moverse entre las instituciones.

Este modelo alternativo, refleja un cambio de paradigma que difiere del modelo clásico donde el alumno o alumna pertenecía únicamente a la Escuela Especial sin posibilidades de regresar a la Escuela Común, por consiguiente existe una mayor flexibilidad en las trayectorias educativas, generando a su vez, mayores oportunidades para el alumnado.

Al finalizar las trayectorias educativas en Educación Primaria, las Maestras de Apoyo Itinerante realizan las evaluaciones correspondientes, para determinar la posibilidad de que los alumnos y las alumnas puedan continuar cursando Educación Media y buscan estrategias de continuidad para sus trayectorias.

La Directora del CDR sostiene que:

Algunos alumnos, no pueden acceder a Educación Media, por sus dificultades, o porque están afectados a nivel cognitivo y la propuesta de Educación Media no se adapta a ellos. En estos Talleres de Tecnología Alimentaria, Carpintería, Técnicas agrarias, Arte,

Telar y Lavandería. Cuando el alumno o alumna incluida está en quinto año, se evalúa si su perfil es para esos Talleres comienza a asistir a la EE en una escolaridad compartida. Cuando termina primaria continúa su trayectoria en la Escuela Especial, sin acceder a Educación Media.

Se puede apreciar la intención de promover la Educación Media para las y los alumnos incluidos, proponiendo en la oferta educativa los Talleres de la Escuela Especial, en el entendido de que no todos y todas las alumnas van a poder continuar con sus trayectorias educativas en las instituciones de educación común. Se evidencia una limitante importante, en el sentido inverso a lo que es la inclusión educativa y sus requerimientos. Lo ideal es que el alumnado incluido en Educación Común pueda permanecer en el mismo con las adecuaciones necesarias, sin tener que ingresar a la Escuela Especial en quinto o sexto año de escuela, para continuar allí su trayectoria. Esta situación denota la compleja realidad del alumnado incluido, implica una alternativa que no promueve lo dispuesto por la normativa referente a la inclusión educativa y que no está presente en los postulados referentes a las funciones del Centro de Recursos.

En otro orden de cosas, surgen dos encuadres posibles con respecto a la atención del alumnado con TEA: dentro del salón de clases con su grupo de pares o fuera del mismo. Lo cual representa una discrepancia con la idea y objetivos de la inclusión educativa. Esta decisión la toma la Maestra de Apoyo Itinerante cuando considera que las condiciones de espacio y grupales no son las adecuadas para que el alumnado con TEA pueda aprender, aunque reconoce que la situación ideal es el aprendizaje con su grupo de pares.

Las Maestras de Apoyo Itinerante son un agente educativo articulador entre el Centro de Recursos y las Escuelas inclusoras. En cambio, las Maestras de Apoyo, pertenecen al área de Educación Especial, pero se encuentran radicadas en las Escuelas de Educación Común y no tienen un vínculo estrecho con el Centro de Recursos. Asisten a la Escuela Especial eventualmente, si lo consideran necesario, o cuando la IREE las convoca a reuniones de Equipo.

A nivel del contexto escolar, la Escuela Especial como Centro de Recursos inicia un proceso importante de apertura hacia la comunidad educativa, a las familias y a la sociedad. Esta idea comienza a concretarse estableciendo un día y un espacio de reunión del colectivo docente encargado de la Inclusión Educativa: las Maestras de Apoyo Itinerante y la Directora de la institución, donde también eventualmente participan las Maestras de clase de la Escuela Especial y de la Escuela Común y las Maestras de Apoyo.

Uno de los objetivos de las reuniones de los días viernes es recibir a los y las docentes de las Escuelas Comunes del departamento (no sólo de la ciudad, sino también del área rural) para obtener asesoramiento en lo que refiere a los procesos de inclusión del alumnado en situación de discapacidad. Se observó también que a solicitud de las instituciones inclusoras las Maestras de Apoyo Itinerante realizan evaluaciones pedagógicas y elaboran un informe con las observaciones relacionadas y las orientaciones pedagógicas correspondientes. De esta forma el Centro de Recursos cumple con la función de prevención y asesoramiento.

En la misma línea, la mayoría de los alumnos y las alumnas que asisten al Centro de Recursos para recibir evaluaciones pedagógicas ya están cursando los primeros años de educación primaria (primero, segundo y tercero) y provienen de las Escuelas Comunes inclusoras, coordinación que se realiza entre el Maestro de clase y la Maestra de Apoyo Itinerante.

Con respecto a la función de apoyo, relacionada con los procesos de seguimiento de las trayectorias educativas, del discurso de las Maestras de Apoyo Itinerante y de las Directoras de las Escuelas Comunes surge que en las Escuelas Comunes pertenecientes a la Red de Escuelas Mandela se ofrece la oportunidad de realizar el seguimiento de la trayectoria de los alumnos y alumnas incluidos. En el caso del Jardín N° 87 y la Escuela N° 10 ubicadas en el mismo predio territorial, las MAI han tenido la posibilidad de realizar la detección e intervención educativa en casos de niños y niñas en situación de discapacidad en Educación Inicial y continuar el seguimiento en Educación Primaria.

El trabajo en equipo es reconocido como una fortaleza, la interacción y el trabajo conjunto entre los diferentes actores de la Escuela Especial permiten que la función del Centro de Recursos sea efectiva. Se evidencia que el vínculo del CDR con las Escuelas de la Red Mandela es más fuerte que con el resto de las escuelas inclusoras. Uno de los fundamentos es que aquellas tienen mayor número de niños y niñas incluidas (con TEA, Síndrome de Down, Trastornos conductuales) y tienen mayor capacitación en inclusión.

3.2.5 Vínculo del Centro de Recursos con la comunidad

Las Maestras de Apoyo Itinerante explican que antes de existir el rol que hoy tienen, ellas eran Maestras de clase o Maestras de Apoyo en la Escuela Especial. Cuando se establece el nuevo perfil de la Escuela Especial como CDR, se realizan reuniones informativas con los y las Directoras de las Escuelas de Educación Común de la ciudad, para brindar información sobre los nuevos cometidos de la Escuela Especial y las funciones del CDR. Esto implica dar a conocer la nueva metodología de trabajo y la apertura para brindar información sobre el abordaje de los alumnos y las alumnas incluidas. Esas reuniones no se reiteraron en el tiempo y eso justifica el desconocimiento generalizado del CDR.

Con respecto a la apertura a las familias y la comunidad, otra de las funciones del CDR es el relacionamiento con las familias, se realizan encuentros con los padres, entrevistas y Talleres de asesoramiento sobre diversas temáticas. La DEE expresa “ cuando convocamos a los padres, empezamos con algo lúdico, vamos a descontracturar, que el papá o mamá se sienta con ganas de volver y que tenga ganas de acompañarnos y colaborar”. Es necesario destacar que la participación de las familias no satisface las aspiraciones del colectivo docente, “los padres necesitan la escucha de la directora y de los maestros para brindarles tranquilidad, pero no todos se acercan”.

Se destaca la importancia de compartir los progresos en el aprendizaje con los padres, como un elemento motivador que empodera a los mismo. Se hace referencia a la hospitalidad como un factor fundamental para generar el sentimiento de pertenencia “el abrazo, la escucha a los padres, no atenderlos en el pasillo.”

Asimismo, se destacan los aportes del trabajo del colectivo docente al compartir su experiencias con la comunidad.

Nosotros podemos hacer conocer la realidad de la escuela abriéndola y no solo abriéndola hacia el afuera, sino abriendo su interior, abriendo los salones. Hay cosas divinas que las maestras hacen, que yo les digo – *no dejen esas cosas acá, compartan con sus compañeros* –“ EREE 1

En el mismo sentido la DEE agrega:

Necesitamos reuniones, compartir experiencia, nos hace crecer a todos porque compartimos estrategias, recursos, que no son recursos tan complicados, usamos lo que

tenemos a mano, reciclando. Son cosas que no están alejadas, también es importante convocar a los padres para que hagan algo también.

Emerge la disposición del colectivo docente del CDR para compartir sus experiencias con las familias y la comunidad, así también la necesidad de abrir la institución educativa hacia otras instituciones, a las familias y a la comunidad. Existe conciencia del desconocimiento acerca del Centro de Recursos y cómo este funciona. Esta apertura surge como una demanda, dado que no tienen la posibilidad de mostrar la realidad del CDR, la manera en que trabajan, los recursos y apoyos que ofrecen. Desde las Escuelas Inclusoras surge la demanda dirigida al CDR, se observa la falta de conocimiento sobre la existencia del mismo, en algunos casos y en otros, sobre el funcionamiento, objetivos, y acceso a los recursos.

Otro aspecto que surge de los resultados de las entrevistas, es la incidencia del CDR en la historia escolar del alumnado con TEA, a partir de la intervención de las MAI. Los aportes teórico-prácticos que se destacan están relacionados con el Protocolo de Inclusión, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y los Proyectos de Trayectoria Personal (PTP). Así como la contribución de la interacción entre el CDR y las Escuelas Comunes inclusoras, fundamentalmente las pertenecientes la Red de escuelas Mandela.

En principio, y referente a las trayectorias del alumnado con TEA, la DEE sostiene “El alumnado con espectro autista ha aumentado mucho en nuestra ciudad, lo vemos en todas las escuelas, también acá, aquellos niños que no logran aprender en las escuelas inclusoras se les da el pase para la Escuela Especial”.

Según el análisis de datos del Centro para el control y la prevención de enfermedades (CDC) “se ha identificado autismo en 1 de cada 54 niños de 8 años de edad, según un análisis de datos del 2016” CDC 2016, estas cifras corresponden a 11 comunidades de Estados Unidos, sirviendo de parámetro para el resto de los países. La prevalencia del alumnado con TEA y la preocupación sobre su abordaje es un aspecto que se reitera en los resultados de las entrevistas.

El alumnado con TEA está presente en casi todas las escuelas, las y los Maestros refieren no estar preparados para atenderlos, por falta de formación profesional sobre la temática. Esta es una forma de no afrontar el desafío de enseñar en la diversidad y aprender de la misma. La inclusión del alumnado con TEA y los recursos utilizados en las prácticas educativas según la IREE “depende del docente, ninguno está preparado hasta que recibe una capacitación, pero debemos afrontar este gran desafío, hay que ir buscando cómo vamos a

trabajar con ese niño.” Es claro que la IREE valora la disposición y voluntad de los maestros y maestras, para encarar la temática y afrontar el desafío que supone la inclusión de un niño o niña con TEA en un aula de Educación Común.

La posibilidad de capacitarse en la temática, surge como un aspecto prioritario y fundamental para poder acompañar las trayectorias del alumnado con TEA de forma integral y adecuada, favoreciendo todas las áreas del desarrollo. Con relación a este aspecto, todas las Maestras entrevistadas manifestaron que no han recibido capacitación en la temática Trastornos del Espectro Autista, esta falta de formación se considera una carencia o debilidad que conlleva sentimientos de frustración e impotencia en las docentes

La IREE también hace referencia a una experiencia práctica, relacionada con la temática:

Visité una escuela con la Inspectora de Ed. Inicial y vimos un compromiso de una maestra excelente, logró mantener al niño en el aula. Toda la clase trabaja con agenda, organizando el día, anticipando lo que pasa. Si no viene el profesor de educación física hay que decirle hoy no va a venir, vamos a sacar esta tarjeta y vamos a poner esta otra. Esta maestra tiene preparada esta clase de tal manera que ellos tienen una agenda porque le sirve para toda la clase, no solamente para el niño con TEA.

Presenta una situación donde un alumno con TEA que cursa Educación Inicial, está incluido en un grupo y ha logrado el hábito de mantenerse en el aula junto a sus compañeros y compañeras. Está logrando adaptarse al contexto escolar y a los cambios en la rutina a través del trabajo con agendas preparadas con pictogramas que él comprende. Los recursos utilizados por la maestra son considerados positivos y útiles no sólo para el alumno, sino para todo el grupo.

Expresa “Recursos puedo tener muchísimos pero quizás no los sé usar, pero porque yo no pongo voluntad.” Se refiere al rol activo del docente en la utilización de recursos y a la disposición y voluntad que se debe de tener para contribuir al proceso de inclusión del alumnado con TEA. Surge la necesidad de auto-observación y auto-crítica del/la docente en el momento de incluir alumnos/as con TEA, tomando como aspectos esenciales la motivación y al deseo de enseñar, el comprometerse en acompañar el proceso de aprendizaje de los y las alumnas.

La IREE agrega “hay niños que tienen berrinches, no quieren estar en el salón, otros van con un Asistente Personal a clase” algunos aspectos son inherentes a la condición del

Espectro del Autismo, como lo son los berrinches, la baja tolerancia a la frustración por posibles cambios que surgen en el aula, la necesidad de deambular (por las dificultades de regular el comportamiento cuando son pequeños/as), u otros como la presencia del Asistente Personal (que ocasionalmente asiste al niño o niña en la Escuela) son factores que los maestros y maestras pueden o no aceptar y que interfieren en los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA.

En esta misma línea de análisis Grañana (2014) expresa “Para el docente de educación común, es un desafío vencer la resistencia a incluir estudiantes con necesidades educativas especiales, pero además esta situación le aporta la posibilidad de aprender técnicas específicas que se aprovechan con el resto de los niños.” (p. 447) Vencer las resistencias y brindar las oportunidades de estar y ser en el contexto educativo es uno de los objetivos de la educación en la diversidad, poder aprovechar el valor y el potencial de conocimientos que ofrece trabajar con todas y todos los alumnos más allá de su condición.

La DEE sostiene que, a los y las alumnas con TEA “ que no pueden sostener su inclusión en las Escuelas Comunes” se les da un pase para la Escuela Especial y realizan su trayectoria educativa en la misma. Con respecto a cuáles son las características de los alumnos y alumnas con TEA que deben permanecer en la Escuela Especial, sostiene “los que tienen mayores dificultades en aprender, que necesitan atención más personalizada”.

Desde este punto de vista se puede inferir que hay alumnos y alumnas que pueden permanecer en la Escuela Común y otras veces ingresan a la Escuela Especial y permanecen en la misma hasta la adolescencia. El destino de estos alumnos y alumnas por ahora es incierto porque es una temática que aún está en vías de desarrollo y porque el medio ofrece escasas alternativas educativas y laborales para los mismos.

En el planteo de estas situaciones se percibe una contradicción, la decisión de dar un pase a un alumno o alumna con TEA para la Escuela Especial, limita las oportunidades de realizar la trayectoria educativa en Educación Común en un proceso de inclusión. En estos casos no se adapta el currículum, ni se buscan los recursos necesarios para que él o la alumna permanezca incluida en una Escuela de Educación Común.

El fundamento principal para que estas situaciones ocurran, surge de la creencia de los maestros y maestras de Educación Común de “no estar preparados” (MA1) La Directora de la

Escuela Especial y las Maestras de Apoyo Itinerante plantean la importancia y necesidad de recibir formación en la temática de los Trastornos del Espectro Autista.

La DEE, al respecto señala:

Vemos que no hay una formación para los docentes, no existe una capacitación para los docentes. No tienen las herramientas, ni los conocimientos de cómo poder enseñar. Los maestros se sienten frustrados, dicen - yo con este niño no puedo-, - yo no sé que hacer, no es para mí, es para ustedes- No, los niños son para todos, lo que pasa que es una lucha diaria con nuestro Sistema que no ha abierto actualizaciones ni capacitaciones hace muchos años.

Nuevamente surge la posición de la Directora con respecto a la necesidad de formación en el tema. La MAI 1 brinda su apreciación con respecto al CDR “No hemos recibido capacitación. Ha habido cursos en la órbita pública sobre inclusión y nuevos caminos hacia la inclusión. Pero cómo funcionar como Centro de Recursos específicamente no”.

Las Maestras consideran importante los aportes a nivel teórico, a través de los documentos que han recibido de la ANEP, a pesar de ello, demandan instancias de formación práctica que implique el abordaje desde las prácticas educativas para la verdadera inclusión educativa, donde se les enseñen estrategias y se les brinden lineamientos de intervención para el alumnado con TEA.

Continuando con la necesidad de la formación, la DEC 3 refiere “No hay formación, ellas (las maestras) han tratado de formarse solas, buscan el material, leen mucho, muchísimo pero va mucho en el maestro. No sabes los progresos que hemos tenido, impresionante. Las trayectorias son muy positivas.”

Todas las entrevistas coinciden en la importancia de la formación docente para realizar los aportes necesarios a las trayectorias educativas de los alumnos y las alumnas con TEA. Es evidente que hay disposición por parte de las Maestras y Directivos para hacer posible las mencionadas trayectorias.

3.3 Aspectos relativos a la inclusión educativa de los niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista contemplados en los recursos del CDR.

Al indagar el fundamento de las transformaciones en las trayectorias educativas del alumnado con TEA y la implicancia del CDR, surgen componentes teóricos y prácticos

considerados importantes por las Maestras de Educación Especial: el Protocolo de Inclusión, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y los Proyectos de trayectorias personales (PTP).

3.3.1 El Protocolo de Inclusión Educativa.

Al respecto surgen las siguientes referencias: “El protocolo de inclusión educativa, diseñado por la Inspectora Nacional de Educación Especial Carmen Castellano, explica como trabajar con el niño y con la familia y cuáles son los pasos a seguir” MAI 1. Se reconoce el Protocolo de inclusión como una guía que fundamenta el trabajo con el alumnado y sus familias.

Agrega que es fundamental dar prioridad al diagnóstico desde el punto de vista pedagógico, no clínico. “Que no sea el médico o el psiquiatra quien determine el tipo de intervención, sino que sean decisiones pedagógicas”. Este postulado se puede asociar con la concepción médico-hegémica que predominó por mucho tiempo vinculada a la población de la Escuela Especial y a las personas con discapacidad. En la actualidad ese modelo médico ha caducado dando lugar a un modelo humanitario y social que reconoce a las personas por su valor como personas y no por su condición.

El Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, se encuentra establecido en la circular N° 58 del 30 de junio de 2014. El mismo hace referencia “al carácter dinámico de los procesos de los alumnos, valorando la posibilidad y beneficios de su inclusión en la educación común en cualquier etapa del proceso”.

Una de las funciones del CDR es realizar seguimiento del alumnado con TEA que se encuentra incluido en las Escuelas Comunes apoyando las trayectorias por medio del trabajo de las MAI.

3.3.2 El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal del Aprendizaje surge como una nueva categoría de análisis a partir del discurso de la Inspectora Regional de Educación Especial y de las Maestras de Apoyo Itinerante.

En el discurso se pregunta “¿Qué vamos a buscar para esas trayectorias? Vamos a buscar los recursos, adecuaciones, hablamos del DUA” el Diseño Universal del Aprendizaje surge como fundamento a las trayectorias educativas para la inclusión del alumnado con TEA. Continúa:

Esto empezó desde la arquitectura donde se hacían accesibles las entradas o rampas en las cuales podían entrar personas con discapacidad que son usadas por todos. Después se pensó desde el aprendizaje, se va a diseñar pensando en la clase, en el colectivo, como voy a hacer accesible el aprendizaje pensando en aquellos niños que necesitan algo diferente.

Al respecto Pastor (2014) sostiene que el DUA “es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del Diseño Universal al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos”. Es un modelo que atiende a la diversidad, dejando atrás el modelo de enseñanza tradicional donde se impartían los conocimientos de igual forma para todos los estudiantes.

El DUA tiene en cuenta la singularidad de cada sujeto que aprende, beneficiando al alumnado con discapacidad y al resto del grupo. Tiene como objetivo derribar las barreras del aprendizaje, hacer accesible el conocimiento y ofrecer variadas alternativas que hagan posible el aprendizaje. Es un enfoque presente en el discurso de todas las Maestras de Apoyo Itinerante.

La MAI1 expresa “Una misma actividad se adapta para todos, no solo para el niño que está incluido, sino para toda la clase, es necesario que el alumno que necesite aprender pueda acceder a esa adaptación de forma global.” Se puede visualizar la importancia de que todo el grupo pueda aprender, prevalece el concepto de que “todos los niños pueden aprender” más allá de su diagnóstico. El diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista no tiene que limitar las acciones en el docente, y se debe promover el acceso al currículum por parte del alumnado con estas características y de todas y todos los alumnos. Emerge la idea de “no poner techo porque no sabemos adonde el alumno puede llegar”. Este enfoque marca una visión positiva del potencial del alumnado, donde se parte de sus fortalezas, de lo que puede hacer para enseñar contenidos más complejos.

Con respecto al DUA la MAI2 plantea:

No pensando en algo diferente a los demás, sino pensando en esta adaptación que puedo ir haciendo, ya sea con la letra, hay niños que son aprendices visuales y necesitan imágenes. También hay niños que son aprendices auditivos, ahí vamos a buscar esos

recursos vinculados a lo auditivo, lo visual, lo táctil buscando para que al niño se le haga mas placentero y se sienta a gusto para aprender.

Es evidente que las estrategias de enseñanza tienen en cuenta el estilo de aprendizaje de cada alumno y alumna, y su potencialidad, el perfil cognitivo y el estilo sensorial que predomina en el proceso de aprendizaje es evaluado y se considera a la hora de enseñar. Agrega un aspecto muy importante, que es el placer por aprender, que se vincula a la motivación y al deseo de aprender, este es un factor fundamental en la construcción del conocimiento. En resumen, el Diseño Universal del Aprendizaje surge como una propuesta que apoya y sostiene las trayectorias educativas del alumnado con TEA, así como del resto del alumnado incluido.

3.3.3 Los Proyectos de Trayectoria Personal (PTP)

La inclusión educativa de los y las alumnas con TEA ha requerido transformaciones vinculadas a un sustento teórico y práctico. Los Proyectos de Trayectoria Personal surgen como una propuesta importante de abordaje para el alumnado incluido. Las Maestras de Apoyo Itinerante valoran este aporte:

“Los PTP antes se llamaban adaptaciones curriculares, es lo mismo, ahora agregamos los datos del alumno, un informe y el nombre de los involucrados, por ej. el profesor de música, de educación física y todos los que trabajan con él”. (MAI 3). Se trata de tener una visión interdisciplinaria, integral de los alumnos y las alumnas, con el aporte de todos y todas las docentes y actores institucionales que trabajan con los/las mismas se elabora un informe pedagógico que permite ver las mejoras que ha tenido en la trayectoria educativa. Este informe se comparte con la Maestra de Educación Común, para que tenga un mayor conocimiento del alumno o alumna incluida y constituya una guía en la intervención educativa.

Se compara la planificación del PTP con la planificación de la Escuela Rural, donde se trabaja con la diversidad, adecuando los contenidos a las necesidades del niño y la niña. Señala los objetivos de trabajo, los contenidos, la manera de abordaje de los mismo, el por qué y el para qué de cada práctica educativa.

Por otra parte, la DEE presenta una postura crítica con respecto a los y las docentes de Educación Común, expresa “no entiendo al maestro que quiere planificar igual para todos los niños, de forma homogénea, eso nunca existió”. No existe la homogeneidad en el aula, hasta

hace un tiempo se realizaba una única planificación para un grupo “ideal” donde todos los alumnos y alumnas funcionaban de igual manera. Este planteo era una utopía dado que la diversidad forma parte de la vida aúlica y de las instituciones.

En su discurso, la MAI3 hace presente la marcada resistencia de los maestros y las maestras hacia la atención a la diversidad, se evidencia la tendencia a planificar de una forma única para un grupo que se considera homogéneo.

También agregan: “Los PTP nos sirven para adaptar el currículum no solamente los maestros sino también a los profesores” MAI 1

“En el PTP pensamos objetivos que no sean a largo plazo, con acciones muy puntuales y una evaluación”. Los PTP son proyectos de trayectoria personal “conforme hablamos del DUA pensando en el colectivo, pienso en el PTP en lo personal, en lo que cada alumno necesita”. MAI 2

En suma, los Proyectos de Trayectoria Personal son proyectos para diseñar las trayectorias educativas donde se establecen actividades, objetivos y evaluaciones a corto plazo, teniendo en cuenta las características funcionales del alumnado. En el caso del CDR las MAI son las que diseñan estos Proyectos para los alumnos y alumnas incluidas en Educación Común y en la propia Escuela Especial. Es decir, que los alumnos y alumnas con TEA incluidos en las Escuelas de Educación Común que tienen Maestra de Apoyo Itinerante reciben estos apoyos para permanecer en dichas instituciones.

3.3.4 La relación del Centro de Recursos con las Escuelas Inclusoras

A partir de las expresiones de la Inspectora Regional de Educación Especial y la Directora de Educación Especial se establece la importancia y necesidad de que el CDR se vincule con todas las instituciones educativas de la ciudad para apoyar los procesos de inclusión educativa. Ese objetivo no se ha logrado por la falta de recursos humanos.

La DEC3, a pesar de tener Maestra de Apoyo y Maestra de Apoyo Itinerante manifiesta “ las situaciones de los alumnos con TEA son complejas, y yo no puedo decirle al Maestro que vaya el viernes a la EE, porque tiene una clase que atender”. La Directora tiene conocimiento del espacio de intercambio del CDR, los días viernes, en cambio se detectan dificultades para

poder acceder al CDR por la propia dinámica escolar; agrega “hay una estructura organizativa y una normativa que se tiene que respetar”, el docente no puede dejar su grupo a cargo para participar del intercambio con el CDR, dado que no hay personal que se quede con el grupo. Por otra parte surge, de la DEC3 que no todos y todas las maestras tienen voluntad de asistir al CDR a asesorarse, “no a todas las maestras les interesa”.

A partir de su discurso emerge la falta de motivación de algunas docentes de la Escuela Común, con respecto a los aportes que pueden provenir del CDR y por aprender las herramientas necesarias para la enseñanza del alumnado con TEA. Se evidencia que queda a criterio de cada docente la utilización o no de los recursos que ofrece el CDR.

Asocia otras dificultades “el CDR cuenta con pocos docentes, no todos están especializados, a su vez ellos atienden niños de lunes a viernes, atienden niños de su propia Escuela y niños que van de nuestras Escuelas con escolaridad compartida”. Problematiza la situación del CDR, observando la compleja realidad para dar respuesta a toda la demanda existente, considerando la falta de especialización, y la sobrecarga en la atención.

La MAI de la Escuela N° 10 atiende a 10 niños con diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista, sin tener la posibilidad de atender más alumnos y alumnas con este diagnóstico dado que también apoya a niños y niñas con otros diagnósticos.

Las Maestras de Apoyo Itinerante destacan la labor realizada fundamentalmente en dos escuelas de la ciudad, que pertenecen a la Red Mandela “es una red de inclusión, depende del lugar. En nuestro Departamento hay 2 escuelas y trabajamos con la direcciones y con los maestros.” MAI 3 Expresan que el equipo de MAI asiste a esas escuelas “por lo menos dos veces a la semana si se puede, con una carga de seis horas”. Esta carga horaria resulta insuficiente y no les permite atender a todos los alumnos y alumnas con TEA incluidos.

Con respecto al formato de trabajo, se presentan varias opciones: “se trabaja adentro del salón con el alumno incluido, dándole estrategias al docente para que los días que no está la MAI pueda abordar a ese niño”, agrega “llevamos las propuestas y la manera de cómo se puede trabajar” . MAI2

Otra opción “Se trabaja adentro del aula, si el niño está muy disperso o hay mucho ruido dentro del aula y él se siente mal recién ahí se lo saca. Pero el 99% se trabaja dentro del aula.” DEC 2 Es decir, que existen varias formas de trabajar con el alumnado incluido, dependiendo

de la situación, la Maestra de Apoyo Itinerante elige cual la forma adecuada para intervenir ese día. Se prioriza el trabajo adentro del aula con la totalidad del grupo y en intercambio continuo con la Maestra o el Maestro de clase.

Se destaca la posibilidad de realizar el seguimiento de algunos alumnos y alumnas con TEA incluidos/as en uno de los Complejos de la Red Mandela integrada por el Jardín N° 87 y la Escuela N° 10, donde la MAI ha permanecido en su rol, haciendo el seguimiento de la trayectoria educativa, desde el ingreso del niño o niña al Jardín hasta su posterior trayectoria educativa en primaria. La MAI valora como muy positivo el acompañamiento desde el nivel inicial dado que le permite guiar la transición entre inicial y primaria, brindando las estrategias necesarias para que se realice de la mejor manera.

3.3.5 Las escuelas de la Red Mandela

Las escuelas de la ciudad de Durazno que incluyen mayor cantidad de número de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista, pertenecen a la Red de Escuelas Mandela. En estas escuelas la mayoría de los niños y niñas con TEA realizan sus trayectorias educativas desde nivel inicial a sexto grado, por ello se considera importante realizar las siguientes consideraciones.

Sobre la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela, UNICEF (2014) plantea:

La Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandera existe desde 2014, como proyecto conjunto con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), UNICEF y el Instituto Interamericano de Discapacidad e Inclusión (iiDi) con el objetivo de integrar a niños con discapacidad y provenientes de diferentes contextos en escuelas públicas de todo el país desde el respeto y la aceptación a la diversidad. (p.8)

A partir del discurso de las DEC surgen diversos puntos de vista, la DEC3 señala “La escuela pertenece al Proyecto Mandela que fue un proyecto impuesto, según los maestros fue seleccionado por el Director y la Maestra de Apoyo que estaban en el momento.”

“Se aprecia en como reciben a los niños, es un recibimiento con gusto, ese ambiente cálido, en la clase no notas que los niños hagan ningún tipo de diferencia, salvo que te pueda llamar la atención algún niño con acompañante”. DEC 3

Se infiere que el Proyecto no fue elegido por las instituciones escolares que lo componen. Igualmente han participado de jornadas de sensibilización con respecto a la temática inclusión educativa, lo que ha favorecido que el colectivo docente demuestre sensibilidad con respecto a la inclusión de niños y niñas con TEA, demostrando la puesta en práctica de uno de los objetivos fundamentales de mencionado proyecto (generar sensibilidad con respecto a la inclusión).

Otra apoyo importante, es que algunos de los alumnos y alumnas con TEA concurren acompañados a la Escuela, estos acompañantes offician de asistentes en el aprendizaje y son facilitadores en la adaptación y comprensión del entorno escolar. Trabajan en equipo con las Directoras de la Escuela Común inclusora y con las Maestras de Clase.

La DEC 3 manifiesta que por pertenecer a la Red de Escuelas Mandela “se dió masivamente la inscripción de niños con TEA. Los empezaron a derivar de otras instituciones (...) cuando los padres me llaman para ingresar a un niño no pregunto si ese niño tiene una característica especial. Es un niño o una niña y se lo recibe, siempre y cuando haya capacidad.

Demuestra su postura ante la inclusión educativa, de apertura a todos y todas las niñas, por otro lado, realiza una crítica a otras posturas “la Directora no debe preguntar si el niño o niña tiene TEA, o Síndrome de Down, porque las escuelas son para todos los niños y niñas. Sigue pasando que no los aceptan y los derivan a esta escuela (...) la elección de la escuela es un derecho de los padres”.

En este sentido, podemos inferir las diferentes posturas sobre la inclusión educativa y la educación como un derecho, las dificultades de las instituciones educativas para aceptar alumnado con TEA utilizando como estrategia la derivación del niño o niña a una escuela con mayor experiencia.

Con relación a este posicionamiento Hortal (2011) manifiesta:

En la escuela debemos ver a los alumnos del espectro autista primero como niños, que, por sus necesidades, sabemos que presentan un trastorno, pero en ningún caso considerarlos como trastornos autistas (,,) La persona es primero, y ante todo, persona y su trastorno no es lo que la define, sino una característica, a veces esencial, de su persona pero no lo que la etiqueta”. (p.65)

A nivel educativo aún continúan predominando las etiquetas como forma de clasificar a los alumnos y alumnas por sus capacidades o dificultades, asignando rótulos y roles que condicionan y limitan al alumno/a, impactando de forma negativa en las trayectorias educativas.

La Inspectora Regional de Educación Especial, hace alusión a las dificultades en las trayectorias educativas de los niños y niñas con TEA, vinculadas al posicionamiento de los y las docentes con respecto a los procesos de inclusión educativa, desde una postura crítica, expresa “cuando un docente considera que el alumno pertenece a su clase dice – tengo 25 alumnos – cuando no, te dice – tengo 23 alumnos y 2 incluidos - , la palabra incluidos no debe existir, pero es muy complicado.”

El posicionamiento de los y las Maestras con respecto a la inclusión educativa es un pilar fundamental que puede habilitar u obstaculizar las trayectorias educativas de los alumnos y alumnas incluidas.

Con respecto a la población atendida en las Escuelas de la Red Mandela, la Escuela N° 10 atiende una población compuesta por diez alumnos y alumnas con diagnóstico de TEA y la Escuela N° 6 a doce.

En las expresiones de las dos Directoras surge la percepción de tener más niños y niñas con TEA incluidos “sin diagnóstico”. Consultadas al respecto, plantean “Es una negación, el padre decide no reconocer las características”. En estos casos se realiza un trabajo conjunto con las MAI, coordinando reuniones con los padres con el objetivo de que puedan entender la importancia de un diagnóstico y tratamiento para favorecer el desarrollo del niño o niña.

Las DEC de las escuelas N° 6 y 10 reconocen el trabajo realizado por los actores de la Red Mandela, planteando que se cumplían los cometidos de sensibilizar con respecto a los y las alumnas en situación de discapacidad discapacidad, a nivel del colectivo docente de la Escuela Común y de las familias.

Con la situación de pandemia por COVI 19, las salas docentes se han visto interrumpidas, impidiendo a su vez, la continuidad en las temáticas trabajadas y los Talleres con los padres.

3.4 Recursos para habilitar la inclusión del alumnado con Trastornos del Espectro Autista.

El tercer objetivo de la investigación, se centra en describir el tipo de recursos que brinda el CDR para habilitar la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. En el marco teórico del presente trabajo, se planteó la necesidad de utilizar recursos pedagógicos y didácticos que colaboren con la inclusión de los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista, incluidos en las Escuelas Comunes para facilitar la adaptación al contexto escolar y promover el aprendizaje.

Al respecto Valdez (2010) plantea: "... se trata de utilizar recursos que puedan a la vez ajustarse al nivel de comprensión de los alumnos, ayudar a organizar la actividad y constituirse como instrumentos de mediación eficaces" (p.105)

Los recursos deben adaptarse a las necesidades del niño o niña con TEA y a su nivel de comprensión. Por otra parte, todos los actores de la institución educativa, deben comprometerse con su utilización, dado que son elementos que oficiaran de mediadores entre el alumnado con TEA y los actores del contexto escolar (Maestros y Maestras, grupo de pares, etc.) propiciando la comunicación y la interacción social.

3.4.1 Recursos específicos para el alumnado con TEA.

En la información obtenida de las entrevistas, se puede constatar que los recursos específicos para el alumnado con TEA son de gran importancia. Las MAI hacen referencia a la planificación de las rutinas, las agendas visuales y el uso de pictogramas, dibujos y fotos.

Sobre este aspecto, la IREE refiere "los recursos específicos son fundamentales, porque ayudan al alumno a organizarse, saber lo que va a pasar. Estos recursos tienen que ser usados durante toda la trayectoria escolar y usados por todos los maestros". Se considera que los recursos deben ser usados durante toda la trayectoria educativa, con el compromiso de todos y todas las Maestras. Agrega "en definitiva esos recursos sirven para todos los niños, no sólo para los niños con TEA". Existe la convicción de que los recursos visuales que se utilizan para el alumnado con TEA favorece el aprendizaje en el grupo de pares del alumnado incluido.

Los recursos educativos que surgen a partir de las entrevistas realizadas a las referentes calificadas, son el establecimiento de rutinas, las agendas visuales, el uso de pictogramas, dibujos y fotos. También se valoran las instancias de apoyo, coordinación y asesoramiento a partir del trabajo interdisciplinario del CDR, así como, el trabajo con las familias del alumnado con Trastornos del Espectro Autista.

3.4.1.1 Rutinas

Las rutinas son actividades repetidas diariamente, planificadas y organizadas con la finalidad de ayudar al alumno o alumna con TEA a adaptarse al entorno escolar. Estas rutinas se establecen a través del uso de pictogramas, marcando una secuencia que permite anticipar y predecir las actividades dentro de la jornada escolar.

El establecimiento de una rutina escolar a través de una agenda con actividades incrementa las posibilidades comprensión del entorno, las posibilidades de comunicación y también de relacionamiento entre pares.

En esta misma línea, Valdez (2009) plantea que una intervención adecuada debe de tener en cuenta los recursos con los que el alumnado cuenta y abordar aquellos aspectos que los limitan. Agrega “ir a la escuela supone introducirse en un mundo de rituales, costumbres, y prácticas naturalizadas a lo largo de la historia (Varela, 1991)” En definitiva estas normas son creadas por y para el contexto escolar, son artificiales aunque se encuentran naturalizadas y legitimadas por la cultura escolar. (p. 151).

Todas las MAI expresan la importancia de establecer rutinas para el trabajo con el alumno y alumna con TEA, “En primer lugar se marcan las rutinas de las tareas que se van a realizar en la jornada. El alumno con TEA tiene que saber lo que va a pasar, si vamos a salir del salón para actividad específica. ” MAI 3

“Las rutinas favorecen al niño y al maestro, son la forma en que el niño se siente mejor en el contexto escolar” MAI 2

En los primeros años de la trayectoria escolar las rutinas son más estructuradas, se cumplen una a una , sin modificarse, cuando el alumnado va avanzando se va simplificando la rutina y se van incorporando algunos cambios, dado que los alumnos y alumnas ya comprenden el

contexto escolar y empiezan a aceptar los cambios. Esto demuestra que su pensamiento comienza a ser más flexible y comprenden el entorno escolar y aúlico.

Al respecto Valdez (2009) plantea:

Una intervención adecuada es aquella que facilita y sostiene esa negociación de significados entre ambas partes. Para ello, debe desplegarse un dispositivo de andamiaje capaz de proveer la cantidad y calidad de ayudas necesarias para el ajuste progresivo a pautas o ritmos de trabajo, para la aceptación progresiva de actividades, más o menos estructuradas, para la comprensión de consignas, para el respeto de los tiempos de pupitres y también de los de recreo, deportes o de recreación, más consecuentes con los tiempos institucionales que con los psicológicos. (p. 152)

Sostiene la necesidad de crear ayudas compatibles con las características del contexto escolar y las particularidades del alumnado con TEA. Las rutinas son un recurso que ayuda a generar significados compartidos y dar sentido a las diversas actividades que se realizan en la jornada escolar. Las ayudas se ajustarán de forma razonable a las competencias de cada niño o niña, entendiendo además, que las ayudas se deberán retirar cuando se construyan las estrategias necesarias de autorregulación y adaptación al contexto escolar. Asimismo se irán generando nuevas necesidades que demandarán nuevas ayudas.

3.4.1.2 Agendas Visuales.

Las agendas visuales tienen la finalidad de brindar seguridad y confianza a los alumnos o alumnas con TEA, poder visualizar las actividades que se van a desarrollar durante la jornada escolar, resulta ser un apoyo muy importante, en un contexto que puede resultar imprevisible.

En las Escuelas Comunes inclusoras, se van incorporando las agendas en las aulas con alumnos y alumnas con TEA incluidos/as, las Maestras valoran a las mismas como un recurso que promueve la flexibilidad y ayuda a que los niños y niñas se adapten a los cambios de forma paulatina.

La flexibilidad es una capacidad que implica la posibilidad de cambiar el pensamiento o la acción de acuerdo a los cambios que se producen en el ambiente. Está relacionada con otras habilidades cognitivas como lo son planificar, elegir una opción entre otras, anticipar las consecuencias de una acción y supervisar el propio comportamiento (automonitoreo). El pensamiento flexible permite la adaptación a los cambios del contexto de forma rápida y natural.

Al respecto, la MAI 3 expresa: “Se establece la rutina de trabajo en una agenda, para que puedan entender en que áreas vamos a trabajar, el niño entiende lo que va a pasar y se evitan problemas de conducta”. Las agendas además de brindar seguridad y confianza, anticipan lo que va a suceder y contribuyen a la autorregulación del comportamiento. El uso de agendas brinda al niño y niña con TEA la posibilidad de adaptarse al contexto teniendo un mayor autocontrol y observando claramente las alternativas.

Valdez (2010) señala “La dinámica escolar exige cambios permanentes y una gran dosis de flexibilidad. Los alumnos y alumnas en general están bastante acostumbrados a los cambios y los toman con naturalidad.” (p. 104) Para los alumnos y alumnas con TEA no es tan sencillo llegar a comprender los cambios en el contexto escolar y en los demás contextos cotidianos, como consecuencia de las dificultades para anticipar las actividades y esta característica se relaciona con la alteración en las funciones ejecutivas. Es decir, la capacidad para planificar y organizar acciones acordes al contexto.

Las agendas deben elaborarse teniendo en cuenta el nivel de comprensión del alumno o alumna, promoviendo un entorno escolar accesible. La gran heterogeneidad de manifestaciones dentro del amplio espectro del Autismo, requiere el conocimiento de cada alumno y alumna para elaborar la agenda adecuada a las características particulares de cada uno/a.

En este sentido, Riviere y Martos (2000) proponen que al principio, con los niños y niñas pequeñas, es bueno que la agenda sea simple, con pocas claves visuales, no más de 4 o 5 tarjetas, donde se brinde la información justa, sin excesos, dado que los y las alumnas están aprendiendo a asociar la imagen que representa una actividad y la actividad representada. (p. 110). Los y las alumnas leen la agenda cada día antes de comenzar las actividades para anticipar la secuencia de actividades.

En la misma línea, Valdez (2009) plantea que las personas con TEA necesitan un ambiente estructurado, predecible que les permita anticipar lo que va a acontecer. Las situaciones imprevistas pueden generar caos y desregulación emocional y comportamental.

La agenda se realiza conjuntamente con el niño, al inicio de cada jornada escolar. Al final del día, sirve también para que el niño pueda narrar secuencialmente las actividades realizadas y contárselas, por ejemplo a sus padres. Un pictograma tachado significa que, ese día, por alguna razón, la actividad se ha suspendido. (p.158)

En algunos casos pueden requerir fotos, dibujos o imágenes, en otros casos de alumnos y alumnas más avanzados, la agenda puede elaborarse de forma escrita en la pizarra y mantenerse durante toda la jornada escolar. Lo importante es armar la agenda de forma conjunta con el alumno y/o alumna con TEA, para que pueda anticipar todas las actividades que se realizaran ese día, además. podrá tener de forma visual la anticipación de tareas que eventualmente se pueden cancelar por diversos motivos (por ejm. un día de lluvia).

Otra variable que interviene en la construcción de las agendas es el espacio; los espacios aparecen categorizados: el espacio del salón, del comedor, del patio y del baño. Es decir, las agendas además del tiempo ayudan a ubicar la actividad en el espacio, ubicando al alumno o alumna en un entorno concreto durante cada actividad.

Riviere y Martos (2000) mencionan que crear situaciones predecibles, a través de las agendas, tiene como consecuencia la comprensión de los acontecimientos de la vida escolar, evitando situaciones de ansiedad, nerviosismo que pueden desatar problemas conductuales no deseados. (p. 109)

En resumen, todas las Maestras de Apoyo Itinerante sostienen que el uso de recursos como las rutinas y las agendas permiten al alumnado con TEA comprender y anticipar las diferentes actividades, donde se visualiza el orden de las tareas que se desarrollarán en la jornada escolar y los diversos escenarios Es decir. permiten al alumnado con TEA ubicarse en el tiempo y en el espacio, brindando seguridad y bienestar en un contexto que se vuelve cada vez más predecible y del cual se tiene mayor comprensión.

3.4.1.3 Uso de pictogramas, dibujos y fotos.

En el marco teórico se plantearon algunas de las dificultades que presenta el alumnado con TEA, una de ellas es la dificultad para comunicarse de forma verbal y no verbal, esta condición afecta la interacción social, la comprensión del entorno y puede llevar a desencadenar conductas desajustadas en el contexto escolar y otros. El uso de pictogramas, dibujos o fotos tiene como objetivo principal, desarrollar las habilidades comunicativas en el entorno escolar. Los alumnos y alumnas con TEA son pensadores visuales y toda la información a través de los recursos mencionados contribuyen al aprendizaje.

La MAI 1 relata “Se utilizan pictogramas y reforzadores positivos. Con los pictogramas el niño entiende la realidad, las imágenes ayudan a la comprensión. Algunos niños tienen mejor funcionamiento y se comunican mejor, otros no tienen lenguaje o presentan poco lenguaje y necesitan los pictogramas”. De acuerdo a las necesidades del niño y considerando su nivel de comprensión, se utilizan pictogramas, fotos, imágenes o dibujos realizados por las Maestras como forma de apoyar el proceso de comunicación y comprensión de la realidad.

Respecto al panteo anterior la DEE refiere: “Por ej. en el Taller de Gastronomía les sacamos fotos y armamos la secuencias de las actividades. A ellos les gusta verse y comprenden mejor. También se usan imágenes para las recetas sin dejar de usar el texto escrito”. Los recursos visuales son utilizados en los Talleres como apoyo para la realización de las diversas actividades.

La MAI 3, expresa “todas las actividades tienen que ser visuales para que ellos entiendan lo que se espera de ellos y para comunicarnos mucha veces usamos los comunicadores con pictogramas que son imágenes de lo que él niño puede querer, por ej, ir al baño, salir al patio y otras cosas”. El uso de pictogramas es valorado como un recurso muy útil para habilitar la comprensión del contexto escolar y para habilitar la comunicación. Las Maestras están usando las herramientas necesarias y apropiadas para favorecer los aprendizajes en la inclusión del alumnado con TEA. Asimismo se promueve y facilita la comunicación, constituyendo formas alternativas a la comunicación. efectivas para poder relacionarse y habilitar el vínculo con los y las alumnas. El uso de pictogramas es una herramienta considerada fundamental ante la ausencia de habilidades verbales.

3.4.2 Instancias de apoyo, coordinación y asesoramiento.

Como mencionamos anteriormente el equipo del Centro de Recursos, ha establecido un encuadre para las instancias de apoyo, coordinación con las instituciones inclusoras y el asesoramiento a los y las docentes que tienen alumnos y alumnas incluidos en sus aulas. Estas instancias se pueden considerar otro tipo de recursos que utiliza el CDR como apoyo a la inclusión del los alumnos y alumnas con discapacidad, entre ellos al alumnado con diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista.

Sobre este aspecto, la MAI 1 manifiesta “esas instancias son los días viernes, donde coordinamos con los directores y los maestros, además por lo menos una vez por mes nos reuníamos antes de la pandemia, todos los maestros de apoyo y los maestros de apoyo itinerante.” Conoce el CDR, y los espacios de coordinación y asesoramiento.

En el mismo sentido, la MAI 3 agrega: “Ahí se coordinan acciones, se ven casos de niños que sin dar nombre e identificarlos, vemos la patología que presenta, la necesidad como abordarlos. Además se elaboran folletos, recursos para brindarle al docente estrategias.”

El espacio de los viernes es valorado por las Maestras de Apoyo Itinerante, es un espacio de encuentro, intercambio y construcción de recursos didácticos para llevar a las Escuelas Comunes. Además, se atienden las demandas provenientes de las Maestras de otras instituciones a las que las MAI no asisten.

Es importante destacar que la Escuela Especial se puede visitar de lunes a viernes, en el horario de atención y la Directora de la Institución recibe todas las demandas que luego serán abordadas por el equipo del Centro de Recursos. Luego de realizar las entrevistas, la entrevistadora fue invitada a visitar la Institución, pudiendo observar las diversas clases y Talleres. Al observar que los artículos del Taller de Carpintería estaban a la venta, la Directora explica que es otra forma de llegar a la sociedad, dando a conocer la producción de los Talleres. También se pudo observar el proceso de un adolescente con TEA, a través de fotos y vídeos, en el Taller de Gastronomía, donde se le observa muy satisfecho con la actividad.

Como se mencionó anteriormente, la función formativa se considera fundamental para mejorar las prácticas educativas y los procesos de inclusión del alumnado con TEA; existe una carencia importante porque las Maestras del CDR no tienen formación en la temática de los Trastornos del Espectro Autista, esto deriva en que se les dificulta capacitar al resto del colectivo docente que necesita formación. El Centro de Recursos no ha podido cumplir con esta función por falta de formación de parte del Sistema educativo. Se expresa claramente esta demanda, que se ha tratado de compensar con una búsqueda de información que luego se comparte y discute en un marco colaborativo.

Otro aspecto relacionado con el asesoramiento y la coordinación necesarias para la inclusión del alumnado con Trastornos del Espectro Autista, surge el hecho de que en algunos casos se obstaculiza el acceso a la Educación Común, cuando los actores institucionales toman conocimiento del diagnóstico de TEA del niño o niña aspirante a ingresar, eventualmente se

rechaza el ingreso y en otras oportunidades los derivan a las Escuelas de la Red Mandela porque tienen mayores recursos. Es así que las dos escuelas de la Red Mandela incluidas en esta investigación, tienen un alto porcentaje de ingreso de alumnos y alumnas con TEA que han sido derivados por otras instituciones educativas.

Como consecuencia de ello, en algunos grupos tienen más de un alumno o alumna con TEA, lo que resulta un gran desafío y compromiso institucional. En este aspecto el apoyo del CDR a través de las MAI se considera fundamental, pero insuficiente. Se presenta la necesidad de que todos los actores institucionales estén involucrados en el proceso de inclusión del alumno o alumna con TEA, dado que pertenece a la Escuela, no solo a un maestro de clase en particular, desde este punto de vista se plantea la necesidad de que el proceso de inclusión educativa sea un compromiso y una responsabilidad de todo el equipo docente.

El trabajo coordinado se considera fundamental para poder optimizar los recursos humanos de la institución. Con respecto al CDR, existe la demanda de contar con un número mayor de Maestras de Apoyo Itinerante para atender a toda la población de alumnos y alumnas incluidas, en el caso del alumnado con TEA, sólo una parte de la población incluida, puede cumplir satisfactoriamente su trayectoria educativa por falta de recursos.

3.4.3 El trabajo con las familias del alumnado con TEA.

La Directora de la Escuela Especial y las Maestras de Apoyo Itinerante manifestaron la importancia del trabajo con las familias del alumnado con Trastornos del Espectro Autista.

La pandemia por COVID 19, en los años 2020 y 2021 redujo los encuentros con las familias los que se han limitado a situaciones emergentes relacionadas con “la negación del diagnóstico y necesidad de apoyo desde el hogar”. DEE

Surgen varias modalidades de trabajo con las familias dentro de la Escuela Especial y fuera de la misma. En la EE “se realizan talleres con padres ” (MAI 3) “ se invita a los padres a la institución para entrevistas”. (DEE) Se puede visualizar la importancia del trabajo con las familias en los casos del alumnado incluido, donde se pone en práctica la función de apoyo y asesoramiento.

En algunos casos las Maestras de Apoyo Itinerante han intervenido para facilitar la inclusión de niños y niñas con TEA, “son talleres formativos para que los padres conozcan la realidad del alumno que está incluido” ,“ [...] hay familias que no comprenden la inclusión y se niegan un poco a esa situación de que sus hijos tengan un compañero con TEA, piensan que lo puede imitar o que lo va a perjudicar en el aprendizaje. Piensan que la calidad educativa va a bajar porque hay un niño incluido en la clase”. (MAI 3)

Los objetivos de estos Talleres consisten en generar comprensión y empatía en las familias “se les explica como funciona el niño, como se trabaja con él y todo lo que enriquece al grupo tener un compañero incluido”. (MAI 3) Se plantea la dificultad que tienen algunas familias para aceptar la inclusión educativa, esto denota la falta de información a nivel social y comunitario.

La estimulación temprana se considera un aspecto fundamental que contribuye al desarrollo del alumnado con TEA, se indica que muchas veces, la negación de los padres con respecto al diagnóstico de su hijo o hija, entorpece la intervención educativa. Se consideran las variables que entran en juego en el proceso de aceptación de un diagnóstico , así como los aspectos personales relacionados con el ideal de un hijo o hija con desarrollo neurotípico, y la transición a la aceptación de un hijo o hija con determinados desafíos en el desarrollo. Este aspecto puede llevar a una “pérdida de tiempo”, donde no se respetan los tiempos del niño o de la niña, que conducen a optimizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores desde la primera infancia. Desde este lugar, el CDR tiene un espacio para asesorar, guiar y apoyar a las familias en este proceso complejo y donde intervienen múltiples variables.

El trabajo con las familias se planifica y coordina a través del CDR, se realizan entrevistas iniciales para conocer la situación del niño y su familia y entrevistas de seguimiento. Se llevan a cabo Talleres con las familias en la Escuela Especial para los padres de aquellos alumnos y alumnas de la institución y también en las Escuelas Comunes inclusoras, asesorando sobre temáticas relacionadas a los procesos de inclusión. Estos Talleres se han visto interrumpidos por la situación sanitaria.

Otro aspecto que surge a partir del análisis de las entrevistas y se considera un aporte importante para esta investigación, son los desafíos que enfrenta la Escuela Especial para funcionar como CDR, los mismos se pueden clasificar desde dos puntos de vista: por un lado se

considera el de las las Maestras de la Escuela Especial que pertenecen al CDR y por otro el de las Directoras de las Escuelas Comunes inclusoras.

Para las Maestras de la Escuela Especial el desafío principal con respecto a la inclusión del alumnado con TEA se relaciona con la falta de capacitación, “No hay capacitación para los docentes, nos jubilamos las dos docentes con mayor formación y experiencia.” MAI 3. Presenta la preocupación por la necesidad de formación de los docentes de la Escuela Especial. Agregando, “una formación que tendría que comenzar en Magisterio”. Se considera conveniente que la formación en Trastornos del Espectro Autista debe formar parte de la Formación Inicial de los y las Docentes, comenzando en la Carrera de Maestros de Educación Primaria para egresar con las herramientas necesarias para dar respuestas a las demandas del alumnado con mencionadas características.

Por otra parte, la Inspectora Regional de Educación Especial expresa:

Estaría bueno que los Maestros hagan un recorrido por la Escuela Especial que conozcan nuestra realidad, hay que ir ganandole a la barreras culturales y los prejuicios. Creando entornos favorables a la diversidad. Cambiar la visión predominante sobre la discapacidad y las expectativas sobre los niños y niñas, las escuelas deben compartir estos desfios y esta tarea con la comunidad. Incluir no solo asocia a niños con discapacidad, el CDR puede ayudar en la construcción de una escuela inclusiva, con un discurso asociado a la práctica. En la teoría es facilísima la inclusión, pero cuando vamos a la práctica ¿cuánto cuesta? Hay que examinar lo que obstaculiza que es la visión y misión pedagógica y el acceso a la participación y el aprendizaje en la escuela común.

Reconoce la falta de conocimiento por parte de los Maestros y Maestras de Educación Común de la función de la Escuela Especial y del Centro de Recursos. Propone que se acerquen a la institución escolar de Educación Especial para poder conocer la realidad y así, cambiar la mirada con respecto a la concepción de las personas en situación de discapacidad. Se valora el CDR como promotor de la escuela inclusiva desde lo práctico y se visualizan las carencias de las instituciones de Educación Común y el camino que falta por recorrer.

De acuerdo a la MAI1 “el gran desafío es seguir conquistando a los docentes para que incluyan más y conquistar a las familias para que ante un diagnóstico comiencen un seguimiento, que haya una atención temprana para obtener mejores resultados y tener una educación de mayor calidad” .

Por una parte plantea las dificultades de los Maestros y Maestras de Educación Común para promover los procesos que hacen posible la inclusión educativa, es decir, que muchas veces estos procesos se ven obstaculizados por la propia postura docente, y por otro las dificultades de las familias para aceptar el diagnóstico de forma temprana y comenzar con los tratamientos adecuados. La estimulación oportuna mejora todas las áreas del desarrollo, logrando nuevas redes neuronales que son posibles gracias a la plasticidad cerebral que esta presente en los primeros años de vida.

Con respecto a la expresión docente “no estoy preparado” para la inclusión de un alumno o alumna con TEA, agrega “no necesitamos un docente preparado, sino un docente disponible, como dice Carlos Skilar con esos gestos mínimos de dar la bienvenida, dar un abrazo, de acompañar, ceder, de esperar los tiempos de escucha, de habla, eso es fundamental”

Más allá de la preparación, se valora la disponibilidad del docente, la sensibilidad, la actitud empática, el recibimiento al alumno y alumna con TEA, aportando un sostén emocional que sin dudas conduce a un proceso de inclusión exitoso, donde el afecto depositado en la tarea de educar y el buen vínculo facilitan el aprendizaje.

Por otra parte, las Directoras de las Escuelas Comunes inclusoras, expresan lo siguiente con respecto a los desafíos del CDR para la inclusión de los alumnos y alumnas con TEA: “Considero que hay cosas que están faltando y mucho.” “[...] no sé si saben todo lo que tienen que saber para poder brindar los recursos necesarios para este tipo de niños con Autismo”. DEC2 Desde este lugar se desvaloriza la capacidad de los y las docentes que forman parte del Centro de Recursos. La falta de formación en la temática se percibe como una carencia importante para brindar los aportes necesarios para la inclusión educativa del alumnado con TEA y surge la duda con respecto a los cometidos del CDR. Agrega que cuando ella se formó no se hablaba de la temática y entiende que es “el mayor problema a resolver”. DEC1

La DEC 2 expresa “el desafío es que los recursos lleguen a todas las escuelas, a la nuestra no llega, el CDR no tiene conocimiento de que tenemos niños con TEA incluidos” “[...] tenemos niños con TEA diagnosticados y otros sin diagnosticar, los ayudamos con la Maestra de Apoyo, leemos y buscamos estrategias para que ellos aprendan, se sientan cómodos en la escuela y puedan disfrutar”.

Surgen algunas contradicciones en los discursos de las Maestras de Educación Especial y de Educación Común, estas últimas reclaman la presencia del CDR, sin reconocer que la posibilidad de la búsqueda de recursos en el CDR puede partir de la propia institución inclusora.

Según el discurso de la DEC 2, la figura del Maestro de Apoyo no aparece como un representante de Educación Especial, que puede trabajar en coordinación con el CDR, se lo ubica en un lugar institucional dentro de la Escuela Común. El Maestro de Apoyo es un actor educativo referente de Educación Especial, más allá de que su cargo esté ubicado en la Escuela Común.

La DEC3 refiere que “el CDR cuenta con pocos docentes y no todos están especializados. El desafío sería que ellos pudieran tener menos niños para brindar la ayuda necesaria, o que tuvieran más personal y que las Maestras de Apoyo Itinerante pudieran estar los cuatro días en nuestra escuela”.

Se expresan necesidades relacionadas con la falta de recursos humanos y capacitación de los mismos, se plantea la alternativa de la atención a un menor número de niños y niñas en la Escuela Especial, para trabajar mayor cantidad de días en la Escuela Común y así cubrir las necesidades de la misma.

La DEC 3 agrega “Pedirle más a la Escuela Especial implicaría que ella deje de atender a sus niños y esos niños merecen tanta atención como los nuestros. No cuenta con los recursos necesarios para poder atender la demanda que tienen todas las escuelas”. Reflexiona sobre la capacidad de atención de la Escuela Especial, que por un lado atiende a sus propio alumnado y por otro atiende al alumnado incluido sin poder abarcar todas las necesidades.

Se puede observar una institución educativa especial con sobrecarga de exigencias, que no está pudiendo dar respuesta a la demanda de todas las instituciones de educación común porque aún sigue atendiendo niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad desde un modelo tradicional. De forma incipiente y con muchas carencias está tratando de lograr los cambios pertinentes para lograr ser un Centro de Recursos referente en la ciudad de Durazno, como se plantea a nivel teórico dando respuesta a las políticas educativas que promueven la inclusión educativa. Con relación al cuarto objetivo: identificar los desafíos del CDR para la inclusión educativa del alumnado con TEA, se plantean necesidades vinculadas a cambios relacionados con hacer viable la inclusión educativa. Se propone que los y las estudiantes de Formación Docente, futuros Profesionales de la Educación puedan conocer la Escuela Especial

y los cometidos del Centro de Recursos, para que se sensibilicen con respecto a la atención a la diversidad y los procesos de inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad. En la misma línea se plantea como desafío el que todos los maestros y maestras se comprometan con la inclusión educativa.

Conclusiones

Del análisis de los resultados de los instrumentos, surgen conclusiones vinculadas al objetivo general y a los objetivos específicos del presente trabajo de investigación. Se pudo constatar que la Escuela Especial se encuentra en un proceso de transición dirigido a conformarse en un Centro de Recursos. No todas las Instituciones de Educación Común tienen conocimiento del CDR, más allá de los cambios organizacionales que se detallarán posteriormente, aún se continúa manejando un concepto tradicional de la Escuela Especial y existe desconocimiento del CDR y sus funciones.

Con respecto al primer objetivo que consistió en analizar los cambios acontecidos en la organización institucional de la Escuela Especial de Durazno, a partir de la nominación Centro de Recursos, se pudo constatar que la Escuela Especial se encuentra realizando los cambios necesarios para dar respuesta a la inclusión educativa. Se encuentra en un camino de transformación y construcción a nivel de la organización institucional para constituirse en un Centro de Recursos que cumpla con todas las funciones que estableció la Inspección Nacional de Educación Especial en el año 2004. Se han creado nuevos roles docentes, la Maestra de Apoyo Itinerante y la Maestra de Apoyo, en este sentido, seis Maestras de clase de la Escuela Especial han pasado a ocupar el rol de Maestras de Apoyo Itinerante trabajando en las Escuelas Comunes en forma coordinada con las Directoras y las Maestras de Clase. Se destaca el trabajo en dupla entre la Maestra de Apoyo Itinerante y la Maestra de Clase.

A través del análisis de las entrevistas se visualiza que las Maestras de la Escuela Especial han asimilado la nueva categorización “Centro de Recursos”, las Maestras de Apoyo Itinerante conjuntamente con la Directora de la institución y la Inspectora Regional de Educación Especial son quienes están realizando el proceso de transformación de la institución escolar, trabajando en equipo, de forma colaborativa y comprometida con la necesidad del cambio institucional. Se tienen presentes en todo momento los objetivos que persigue el Centro de Recursos y las necesidades con respecto a la inclusión educativa. De esta manera, focalizan su trabajo coordinando acciones en las instituciones que atienden y en el alumnado que apoyan.

En contraposición, las Directoras de las Escuelas de Educación Común no han asimilado la nominación “Centro de Recursos”. Esta observación permite visualizar la importancia de comenzar a cambiar el imaginario de la Escuela Especial, como una institución que ofrece recursos humanos, técnicos, materiales, etc. a través del CDR. Seguramente es

necesario comenzar desde el propio Sistema Educativo sensibilizando e informando sobre la temática a todos los actores de los subsistemas de la ANEP, comenzando por las instituciones de la DGEIP para que comience a cambiar la mirada hacia a la Escuela Especial. Se observa que posiblemente estas miradas están sesgadas y condicionadas por la tradición segregadora de la institución.

En relación al segundo objetivo, donde se determinan los aspectos relativos a la inclusión educativa de los niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista contemplados en los recursos del CDR , se evidencia que la puesta en práctica de estas transformaciones o cambios en los procesos de aprendizaje quedan a criterio de cada docente, de su voluntad, disposición y creatividad. La falta de capacitación por parte del Sistema Educativo tiene como consecuencia la posibilidad de hacer lo que se puede con las trayectorias educativas personales de los alumnos y alumnas con TEA incluidos, por la falta de formación en la temática.

Desde el Centro de Recursos las Maestras de la Escuela Especial al igual que los Maestros y Maestras de las escuelas inclusoras no han tenido capacitación sobre los Trastornos del Espectro Autista, asimismo valoran la experiencia en el área y la búsqueda de estrategias y recursos específicos para el abordaje. Se han formado a través de la búsqueda, lectura y análisis de materiales bibliográficos y recursos diseñando sus propias estrategias para cada caso, atendiendo a las particularidades de parte de mencionada población.

Las integrantes del equipo del CDR que participaron en la investigación, expresaron la convicción de que todas las instituciones educativas deben de incluir a todos y todas las alumnas con TEA, afrontar el desafío y poner en marcha la elaboración de estrategias adecuadas para satisfacer las necesidades de esta población. No aceptan las posiciones docentes relacionadas con la falta de preparación o formación. Esta idea se centra en el deseo de potenciar las habilidades del docente, los recursos personales, la disposición y la motivación para la atención de la diversidad. El Protocolo de Inclusión, el Diseño Universal del Aprendizaje y los Proyectos de Trabajo Personal son considerados un aporte teórico-práctico fundamental, que brindan los lineamientos necesarios para la inclusión educativa. Los PTP, tienen sus fundamentos teóricos basados en el Diseño Universal del Aprendizaje, planteando la flexibilidad curricular necesaria para propiciar la continuidad en las trayectorias.

El Centro de Recursos tiene mayor incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas con TEA, que se encuentran incluidos en las escuelas comunes donde las

Maestras de Apoyo Itinerante acompañan los procesos de aprendizaje, y en las escuelas de la Red Mandela. Aún quedan instituciones educativas que no se vinculan con el Centro de Recursos; se pueden considerar varios factores que sustentan esta falta de articulación, como el desconocimiento de las funciones del CDR, la dificultad para aceptar que la educación es un derecho fundamental, así como el derecho de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos/as (incluida la institución educativa).

Por otra parte, los discursos sobre la importancia de la articulación entre el CDR y las escuelas inclusoras no concuerdan; la presencia de las Maestras de Apoyo Itinerante marcan la diferencia en tener o no apoyo del Centro de Recursos de la Escuela Especial. La función de coordinación relacionada con las acciones de articulación con otras instituciones educativas inclusoras, aún no se cumple en su totalidad por la falta de recursos humanos y de difusión sobre los cometidos y espacios de apertura del Centro de Recursos.

El tercer objetivo se centra en describir el tipo de recursos que brinda el CDR de la Escuela Especial de la ciudad de Durazno, para habilitar la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en las Escuelas Comunes. Los recursos más importantes que brinda el Centro de Recursos, son los recursos humanos que ofician de facilitadores de la inclusión educativa del alumnado con TEA. Se puede constatar que el trabajo en equipo potencializa los cometidos del Centro de Recursos; el equipo está conformado por la Directora de la Escuela Especial, las Maestras de Apoyo Itinerante y las Maestras de Apoyo quienes trabajan con el respaldo y la supervisión de la Inspectoría Regional de Educación Especial. Esta labor colaborativa es una fortaleza del CDR, la cual se suma al trabajo coordinado con las Directoras y Maestras de clase de las Escuelas inclusoras vinculadas al mismo.

La población del alumnado con TEA presenta una heterogeneidad funcional importante, donde el respeto por los tiempos es fundamental para que efectivamente presenten ganancias pedagógicas. Cada alumno/a tiene sus fortalezas y debilidades, se debe partir de lo que el alumno o alumna sabe, conoce y le agrada para pasar a áreas con mayor dificultad, promoviendo la superación de las barreras en el aprendizaje. Los recursos se centran en la construcción de rutinas, agendas visuales, el uso de pictogramas, dibujos y fotos para favorecer el proceso de inclusión educativa. Las Instancias de apoyo, coordinación y asesoramiento se consideran insuficientes, así como el trabajo con las familias.

Para finalizar, el CDR de la Escuela Especial está en proceso de construcción, su alcance se limita a las Escuelas Inclusoras que tienen Maestras de Apoyo Itinerante. Quedan acciones pendientes para promover todas sus funciones y ponerlas al servicio de las instituciones educativas inclusoras, el trabajo en Equipo es la fortaleza del CDR, conjuntamente con la creatividad y disposición de todos los agentes educativos de la Escuela Especial. El CDR apoya la inclusión educativa de algunos alumnos y alumnas con TEA, en las escuelas inclusoras que tienen MAI. La falta de capacitación en la temática de los TEA, es la mayor preocupación de los actores institucionales, así como la escasez de los recursos humanos del CDR. Esta situación no contribuye a la atención adecuada del alumnado con TEA que resulta ser un gran desafío. No obstante ello, existe la voluntad y disposición de los actores institucionales involucrados con el CDR a hacer de la inclusión educativa del alumnado con TEA una realidad.

Durante la investigación se evidenció la problemática planteada, la misma se traduce en una realidad que resulta ser muy compleja y que muchas veces no se corresponde con las disposiciones del marco normativo referido a la inclusión educativa. El CDR tiene muy poca incidencia en la inclusión del alumnado con TEA de la ciudad de Durazno, el mismo se limita a las Escuelas Comunes que tienen Maestra de Apoyo Itinerante, y este apoyo es considerado insuficiente por los actores institucionales.

Sugerencias

Al finalizar este trabajo de Tesis, se considera oportuno realizar las siguientes sugerencias:

Dar a conocer el Centro de Recursos de la Escuela Especial, sus cometidos y actividades, a toda la comunidad educativa del Departamento de Durazno y a la sociedad. Sería importante trazar líneas de trabajo conjuntas entre el CDR y todas las Escuelas Comunes, donde los actores puedan compartir estrategias, recursos y metodología para favorecer los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA y del resto del alumnado inculido. Extender esta información a la sociedad, contribuirá al reconocimiento del CDR y su importante rol.

Los actores institucionales del Centro de Recursos deben recibir capacitaciones provenientes del ámbito público formal, vinculadas a las temáticas que les atañe. Por ej. formación específica en los Trastornos del Espectro Autista y su abordaje. Todos los actores deben estar capacitados para poder identificar las características propias de los TEA e intervenir implementando estrategias educativas adecuadas, tendientes a mejorar las prácticas educativas y favorecer las trayectorias. La formación continua de los Profesionales de la Educación es un pilar fundamental, para poder atender a la diversidad y las demandas del complejo contexto de intervención.

Desde la DGEIP, se debería favorecer el acceso de todos los directivos, maestros y maestras a la normativa vigente así como al Protocolo de Inclusión, el Documento de Orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del proyecto de trabajo personal (PTP) y el Diseño Universal del Aprendizaje, a través de jornadas formativas, informativas e interactivas con contenidos que se puedan transferir a las prácticas profesionales.

Asimismo, indagar en qué porcentaje los alumnos y las alumnas que transitan su escolaridad en Educación Común son derivados a la Escuela Especial y cuáles son los motivos institucionales que fundamentan esta decisión que contradice los postulados de la inclusión educativa, fundamentalmente en aquellos casos donde el alumnado permanece en la Escuela Especial durante toda su historia escolar, replicando un modelo educativo tradicional.

Referencias bibliográficas

- Abero, Laura; Berardi, Lilian; Capocasale, Alejandra; García, Selva; Rojas, Raúl (2015) *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay: Contexto.
- Ainscow Mel (2001) *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow Mel y Booth (2000) *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
Recuperado en: <https://hdl.handle.net/11162/203733>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) Declaración de los Derechos Humanos.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM -5) Quinta Edición*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Aranda, Luis; López, Elena; Marcos, María; Morales, Marina; Moreno, María; Orellana, Eva; Torres, Francisco (2013) *Manual práctico para alumnado con TEA. Rutina y talleres*. Valencia: PSYLICOM.
- Baron –Cohen, Simon (2008) *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial
- Blanco, Rosa (2005) La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia.
Revista enfoques educacionales. Vol.7 pp.11-33
- Blanco, Rosa (1990) La atención de la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo en *Desarrollo Psicológico y Educación* Cesar Coll y colbs; pp. 411-438
- Blanco, Rosa (2008) Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones.
Revista colombiana de educación. N° 54

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI –FUHEM (3º edición) Madrid
Recuperado de: www.oei.es/Index
- Darré, Silvana y Fonela, Lena (comps.) (2020) *En la frontera: investigaciones en educación*. Uruguay: FLACSO.
- Espinoza Freire, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 15(69), 171-180.
Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Flick, Uwe (2015) *El diseño de investigación cualitativa*. España: Morata.
- Frit, Uta (2009) *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. España: Alianza.
- González, Manuel (2002) Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85-103.
Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/20984>
- Grañana, Nora (2014) *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista. Enfoque neuropsicológico*. Argentina: Paidós.
- Hernández, R.; Fernández C.; Baptista P. (2006) *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill
- Hortal, Carme; Bravo, Alicia; Mitja, Sara; Soler, Josep (2011) *Alumnado con Trastorno del espectro autista*. España: Graó.
- Hortal Carme (2014) *Trastorno del Espectro Autista*. España: Omega.
- Icart, Teresa; Fuentelsaz, Carmen; Pulpón Anna (2001) *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. España: Edicions Universitat de Barcelona.

- Marchesi, Alvaro; Palacios Jesús; Coll César (1999) *Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Vol. 3 Madrid: Alianza Editorial
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008). Ley General de Educación. Montevideo R.O.U
- Ley N° 16.095: *Equiparación de oportunidades para las personas discapacitadas*. Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado Montevideo Uruguay, 26/10/89
- Ley N° 18.651 *Protección integral de las personas con discapacidad*. Comisión Horonaria del Discapacitado. Montevideo Uruguay 19/02/2010
- López, Miguel (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. España: Aljibe
- Lou, María y López Natividad (1999). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Riviere, Ángel (2005) *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Riviere, Ángel y Martós, Juan (comp.) (2000) *El niño pequeño con autismo*. España: APNA.
- Rojas, Susana y Olmos, Patricia (2016). *La escuela especial como centro de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Universidad de Cantabria. Vol. 20. N°1
- Ruggieri, Víctor y Cuesta Gómez, José Luis (2017) *Autismo. Como intervenir desde la infancia a la vida adulta*. Argentina: Paidós.
- Sánchez, Asela (2017) *Trastornos del Espectro Autista. Evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. España: Formación Alcalá.
- Steinar, Kvale (2011) *Las entrevistas en la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Valdez, Daniel (2009). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Valdez, Daniel (2010). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

Valdez, Daniel (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Buenos Aires: Paidós.

Valdez, Daniel (2019). *Autismo .Cómo crear contextos amigables*. Buenos Aires: Paidós.

Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa

Verdugo, Miguel y Schalock, Robert (2013) *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.

ANEXOS

En el presente trabajo se aplican entrevistas semiestructuradas con la finalidad de llegar a obtener la información relacionada con los objetivos propuestos.

Se realizan tres guías de entrevistas dirigidas a las participantes, las que cumplen diferentes funciones (roles) en los diversos contextos de investigación: Educación Especial y Educación Común.

ANEXO 1. Guía de entrevista : Inspectora y Directora de Educación Especial

- 1) ¿Cómo ha sido el proceso de transformación de la Escuela Especial en Centro de Recursos?
- 2) ¿Cuáles son los cambios a nivel de la gestión y de la organización institucional, a partir de esa nominación?
- 3) ¿De qué forma ha cambiado el rol de directivos y docentes?
- 4) ¿Qué tipo de relación existe entre la EE y las escuelas inclusoras?

Con respecto a la inclusión educativa de los alumnos con TEA:

- 5) ¿Cuáles han sido las transformaciones en las trayectorias educativas?
- 6) ¿Qué tipo de recursos brinda el CDR para facilitar la inclusión educativa?
- 7) ¿Con qué herramientas cuentan los docentes para trabajar con el alumnado con TEA?
- 8) ¿Cuáles son los desafíos del Centro de Recursos para la inclusión educativa del alumnado con TEA?
- 9) ¿Existe algún protocolo de actuación o programa para la inclusión del alumnado con TEA?

ANEXO 2. Guía de entrevista: Maestras de Educación Especial

- 1) Cuál es su rol con respecto al Centro de Recursos de la Escuela Especial?
- 2) A partir de que la Escuela Especial se transformó en un un CDR qué cambios ha vivenciado con respecto a su rol?
- 3) El equipo docente ha recibido formación en la temática?

Con respecto al alumnado con TEA

- 4) Atiende o ha atendido alumnos con TEA? Cómo es la modalidad de enseñanza?
- 5) Cuáles son las estrategias que se utilizan para lograr el aprendizaje?
- 6) Cómo se trabaja con las escuelas inclusoras?
- 7) Que instancias de coordinación, seguimiento y evaluación se realizan?
- 8) Existe algún tipo de protocolo para la intervención?
- 9) Se realizan abordajes familiares?
- 10) Cuáles son los efectos del CDR en los actores institucionale y en el alumnado con TEA?
- 11) Cuáles son los desafíos del Centro de Recursos para la inclusión educativa del alumnado con TEA?

ANEXO 3: Guía de Entrevista: Directoras de las Escuelas Comunes Inclusoras

- 1) ¿Cuántos niños y niñas con TEA están incluidos en la institución?
- 2) ¿Cómo ha sido el proceso de inclusión del alumnado con TEA?
- 3) ¿Por qué la institución incluye niños y niñas con TEA?
- 4) ¿Qué actores institucionales están implicados en el proceso de inclusión educativa?
- 5) ¿La Escuela Especial oficia como CDR para la inclusión educativa de estos alumnos y alumnas con TEA? ¿Qué tipo de recursos brinda?
- 6) ¿Los actores institucionales y el alumnado con TEA se relacionan con el CDR? ¿Considera que se benefician del mismo?
- 7) ¿Existen espacios de coordinación por parte del CDR? ¿Cuáles son los objetivos?
- 8) ¿Con respecto al alumnado con TEA se realizan intervenciones relacionadas con el seguimiento y evaluación de las trayectorias educativas?
- 9) ¿Cuáles son los desafíos institucionales con respecto al alumnado con TEA?
- 10) A nivel del CEIP, se han implementado protocolos o programas específicos que ayuden a la inclusión educativa.

ANEXO 4: Pauta de análisis de documentos.

DOCUMENTOS	INFORMACIÓN
1. La Escuela Especial como Centro de Recursos.	<p>Conceptualización del CDR.</p> <p>Planificación y organización institucional del CDR. Objetivos.</p> <p>Funciones y argumentación.</p>
2. Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial.	<p>Funciones de la Escuela Especial (forma de ingreso y objetivos),</p> <p>Trabajo interdisciplinario dirigido a la inclusión educativa del alumnado con TEA.</p> <p>Modalidades de abordaje e intervenciones educativas.</p> <p>Apoyos (recursos para la inclusión educativa).</p>
3. Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (PTP)	<p>Organización de las prácticas educativas.</p> <p>Consideración de las características del alumnado.</p> <p>Currículum. Actores. Acciones. Recursos.</p>

Elaboración personal.

ANEXO 5: Consentimiento informado

Durazno, ... octubre de 2021.

Investigadora: Lic Solange Lacuesta

Directora de Tesis: Dra. Jeisil Aguilar

La presente investigación es realizada en el marco de la Maestría Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay, correspondiente a la cohorte 3, en el período 2020-2021.

La misma tiene como objetivo principal analizar la Escuela Especial como Centro de Recursos para la inclusión educativa de los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista.

Se propone la realización de entrevistas con la finalidad de indagar la organización institucional del CDR, el tipo de recursos y los aportes a las trayectorias educativas del alumnado con TEA.

Su participación es voluntaria. Los datos personales de las participantes no aparecerán en la investigación asegurando el anonimato.

La información brindada será utilizada únicamente como aporte al trabajo de investigación asegurando la confidencialidad de la información brindada.

Se agradece su participación.

Firma:.....