

AUTORIDADES

Gobernador

Cr. Omar Gutierrez

Ministra de Educación

Prof. Cristina A. Storioni

Subsecretaría de Articulación de Políticas Públicas Educativas

Lic. María del Pilar CORBELLINI

Vicepresidente del Consejo Provincial de Educación

Prof. Gabriel D'Orazio

Directora General de Educación Especial

Prof. Jadra Ines Jadull

Estimada Comunidad educativa:

En esta ocasión los/las saludo para acercarles esta Colección de 6 módulos de recursos conceptuales (teóricos/prácticos) que nos permitirán seguir construyendo la democratización en el acceso al conocimiento de todos /as nuestras infancias, adolescencias y adultos que transitan por nuestro sistema educativo. Esta instancia de capacitación tanto en el campus virtual como con la lectura de sus contenidos, nos permitirán proyectar nuevos abordajes, nuevas prácticas que sin lugar a dudas construirán huellas inclusivas en la educación Neuquina."

Pr of. Cristina Storion Ministra de Educación - Provincia del Neuquén

Responsables del Proyecto

Directora Gral Modalidad Educación Especial

Prof. Jadra Inés Jadull

Coordinación Académica

Lic. Lucía Da Campo

Psp. Oscar Fernando Camozzi Miranda

Lic. Marcela Spreafico

Revisión de contenidos

Prof. Jadra Inés Jadull

Lic. Julio Krieger

Tutores

Lic. Lucía Da Campo

Psp. Oscar Fernando Camozzi Miranda

Lic. Marcela Spreafico

Lic. Guadalupe Peral

Web Master:

Prof. Sarrasqueta María Paz





INDICE

RESPONSABLES DEL PROYECTO

Fundamentación del Proyecto

Antecedentes de esta capacitación.

Destinatarios del Proyecto.

CLASE N°1: LA MIRADA SOBRE EL ESTUDIANTE CON AUTISMO

Algunos interrogantes históricos o Haciendo Historia...

Lugar de la Escuela en la constitución subjetiva. "Del estigma al enigma"

¿Qué estudiantes espera la escuela y cuáles recibe?

Trabajo práctico para el foro de la CLASE 1.

CLASE N°2: NORMATIVA Y REGLAMENTACIONES VIGENTES.

La educación especial: una historia de "exclusiones" (pero, a la vez, de lenta ampliación de derechos y reconocimiento).

Una aproximación al marco normativo

Citaremos a continuación, para un mejor análisis, algunos conceptos básicos.

¿Por qué una Convención específica para las personas con discapacidad?

¿Qué es el modelo social de la discapacidad?

¿Cuáles son los términos adecuados para referirnos a las personas con discapacidad?

Recorrido histórico sobre el lugar para los niños/as y adolescentes con Severos trastornos de la personalidad en Nuestra Provincia.

Trabajo práctico para el foro de la CLASE 2.

CLASE N°3: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL ABORDAJE DE ESTUDIANTES CON T.E.A.

La escuela, un lugar ¿Para lo diverso?

La construcción del Lenguaje en los estudiantes con autismo.

El lenguaje y el cuerpo.

Configuraciones de apoyo.

Trabajo práctico para el foro de la CLASE 3.

CLASE N° 4: ESCUELA Y FAMILIAS.

Educación Inclusiva – Diversidad – Familias.

El hijo idealizado y el hijo real, la irrupción de lo imprevisto.





Otras investigaciones sobre el impacto familiar del diagnóstico C.E.A.

Escuelas y Familias. Un historia de encuentros y desencuentros.

Familias y Escuelas. Configuraciones de Apoyo.

Mitos en la discapacidad... en particular con el autismo.

Familias y Escuelas. El desafío de pensar distintos formatos institucionales.

Trabajo práctico para el foro de la CLASE 4.

BIBLIOGRAFÍA.

TRABAJO FINAL DEL CURSO DE "ESTUDIANTES CON C.E.A."





FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

Esta capacitación presenta la mirada que hoy se construye en Educación Especial en el territorio de la Provincia del Neuquén, en el abordaje de estudiantes con T.E.A

Los lineamientos conceptuales y referenciales que aquí se destacan son aquellos contemplados en el marco Jurídico Normativo Internacional, Nacional y Provincial, entre los que destacamos: la Declaración de los Derechos del Niño y el Pacto de San José de Costa Rica, la Declaración Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Ley Nacional Nº 26.378/08, Ley N° 2302 de Protección integral de niños y adolescentes, sancionada el 7 de diciembre de 1999, la Ley Nacional de Educación Nº 26.206/06, Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén Nº 2945/14, las Resoluciones N° 174/12 y N° 311/16 del Consejo Federal de Educación de la Nación, la Resolución N° 2509/17 del Ministerio de Educación de la Nación, y la Resolución 1256/17 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén.

Evitar cualquier acción que pueda llegar a coartar las potencialidades de los sujetos y su entorno superando las respuestas educativas sustentadas en el paradigma del Modelo Medico-rehabilitador y Hegemónico (que centraban y centran el abordaje exclusiva y directamente sobre la función corporal y/o mental del niño/a a los fines de rehabilitar, reeducar y normalizar).

Garantizar que cualquiera sea la trayectoria escolar recorrida por el estudiante, sus aprendizajes sean acreditados otorgándoles igual certificación.

La Provincia a través de la Dirección de Formación Permanente, ha desarrollado con la OPTiC la implementación de una plataforma virtual para la formación docente

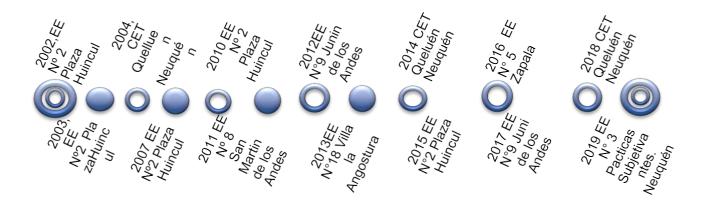




continua, consideramos que esta modalidad posibilitará llegar paulatinamente y de un modo accesible a todos los docentes de la provincia que trabajan con esta franja etaria y propiciará la articulación entre los Niveles y modalidades mencionados generando una experiencia de aprendizaje colaborativo.

Este trayecto virtual representa el final de una etapa de intenso trabajo colaborativo. Desde el año 2002, se realizan los Encuentros Provinciales, hoy Jornadas Pedagógicas Provinciales de Prácticas Subjetivantes, espacios de encuentro para compartir experiencias, aunar criterios y recibir capacitaciones.

Antecedentes sobre esta capacitación.







Destinatarios del Proyecto

El curso está destinado a personal directivo, docentes, equipos técnicos, preceptores, supervisores de todos los niveles y modalidades, de toda la Provincia del Neuquén.

Objetivos generales del proyecto

- Ofrecer una instancia de formación a docentes y demás actores del sistema educativo y de la comunidad que se desempeñan educando a la diversidad de estudiantes, lo cual interpela al sistema educativo a repensar las propuestas educativas y de acompañamiento que darían lugar al inicio de la cultura inclusiva en todas las instituciones.
- Abordar los lineamientos educativos y pedagógicos vigentes haciendo énfasis a una nueva concepción de educación desde una perspectiva de derechos.
- Generar un espacio de reflexión y discusión crítica sobre los conceptos y las problemáticas abordadas a lo largo de las clases para que puedan entrar en diálogo las diversas concepciones y prácticas educativas de los participantes.
- Fomentar instancias de trabajo colaborativo entre colegas de diferentes realidades educativas y diversas profesiones en el marco de la construcción de una comunidad de aprendizaje.





- Brindar herramientas conceptuales y recursos para pensar y repensar las prácticas de enseñanza que tienen como destinatarios a estudiantes con trastorno del espectro autista y sus familias, valorizando aquellas que tienen potencialidad de promover la construcción de aprendizajes significativos, reconocidos y validados socialmente.





CLASE N°1: LA MIRADA SOBRE EL ESTUDIANTE CON AUTISMO

Expectativas de Logro:

- Reflexionar sobre la categoría de Estudiante como una construcción histórico - social.
- Revisar la mirada docente sobre el estudiante con Autismo.
- Resignificar la función docente.

Palabras Iniciales

Le damos la bienvenida a la capacitación "Educación inclusiva de estudiantes con T.E.A". En la actualidad, algunos autores proponen una nueva mirada sobre el concepto de trastorno y modifican su mención ya no como T.E.A. sino como Condición del Espectro Autista (CEA), así lo expresa el Documento "Educación Inclusiva. Fundamentos y Prácticas para la inclusión" del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Invitamos en este espacio a pensar este cambio de *Trastorno a Condición*, como una **transición** de un término que **estigmatiza** a otro que se puede plantear en una **apertura** a la **reflexión**, a **preguntarse** por la práctica e **implicarse** en el trabajo con estudiantes con discapacidad

Algunos interrogantes históricos o Haciendo Historia...

Partimos de ¿Qué convierte a un niño/niña en un estudiante? ¿Se puede ser estudiante si no hay alguien o algo que enseñe? Podemos acordar que ser estudiante implica una relación con otro/y/o con un grupo. A veces pensamos "lo común", "lo obvio" como algo permanente, que existió desde siempre, o que es algo de lo cual todos pensamos lo mismo soslayando así que: niño/a, estudiante, docente, escuela común, escuela especial, etc. son el resultado de construcciones





histórico sociales, y que por lo tanto pueden también deconstruirse, transformarse, reconstruirse,...

Consideremos primeramente la historia de la infancia, o lo que es lo mismo, la historia de la concepción de niñez, cómo fue evolucionando a lo largo de la historia. Philippe Ariés, argumenta que antes del siglo diecisiete, la *infancia* no era un concepto reconocido. Fue solo en algún momento entre 1600 el siglo XX que el término *niño* empezó a tener su significado muy similar al actual.

El autor explica que en la sociedad medieval, a la edad de siete años los niños actuaban —y eran tratados— como pequeñas versiones de los adultos que los rodeaban; él escribe "miniadultos" o "adultos en miniatura". Basta con mirar la manera en que se retrataba a los niños/as en dicha época: vistiendo ropas con el mismo diseño utilizado por los adultos. Ser niño/a en las sociedades occidentales durante la edad media significaba, "... ya desde el destete, ser compañero natural del adulto. Más aún, a los siete años se recibía el carnet de identidad jurídica de adulto. Es la edad en la que al niño se le reconoce capaz de comprender y de querer (por tanto, capaz de ser inculpado penalmente) hasta el punto de ser precozmente catapultado fuera de casa para ganarse el pan..." Si bien puede







aducirse que las familias aristocráticas no preveían la expulsión de sus hijos hacia la sociedad productora a los 7 años, como sí sucedía con los hijos/as de las clases trabajadoras, cierto es también que se los sometía a una rigurosa educación doméstica que incluía castigos corporales.

¹ P. Ariés, Fadri e figlinell'Europamedievale e moderna, Bari, Lterza, 1976, vol 2, p. 484.





O sea que los procesos históricos sociales, y el cambio de mirada acerca de las personas en sus primeros años de vida, dio lugar al nacimiento de la categoría niño como diferente a la de adulto. La infancia se individualiza del mundo adulto y el niño pasa a ser considerado "un ser carente necesitado, incompleto, vulnerable" surgiendo a partir de dicha concepción toda una serie de conocimientos y dispositivos específicos para su educación, cuidados, salud, recreación, entre otros.

En relación a la categoría de estudiante como una construcción, de cómo los dispositivos crean esas categorías Michel Foucault dirá:

"La organización de un espacio serial fue una de las grandes transformaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar"²

Ahora vamos a focalizarnos en el lugar que se les asignó a los niños a partir de la modernidad. La Escuela nace homogeneizadora, normalizadora y aquellos sujetos que fueron declarados no educables sólo podían ir a establecimientos especiales.

"¿Cómo alojar las complejidades de la infancia que se dan a ver en la institución escolar, sin patologizar las diferencias?" 3

La demanda por la inclusión de aquellos niños mencionados surgió desde *afuera*, principalmente desde el reclamo de las familias y ciertas organizaciones por los derechos que asisten a esta población. La función homogeneizadora, que cumplía la escuela de las primeras fases de la modernidad, pasó a tener connotaciones

² Michel Foucault, "Vigilar y Castigar", Editorial Siglo XXIII.

³ Gisela Untoiglich, "En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y en la educación", pag. 213, Noveduc, 2014.





negativas que no tenía hasta entonces. Aquello que constituía la esencia misma de la Escuela, es decir, las diferencias, comienzan a ser vistas, significadas como algo a modificar, y en consecuencia pareciera que la inclusión fuera vivida como un atentando sobre los fundamentos mismos de la escuela.

Las instituciones educativas nacen dentro del paradigma que requería que los individuos estuvieran **encerrados en instituciones** produciendo y aprendiendo, es decir no interfiriendo con el flujo de libre comercio.

Para profundizar sobre cómo se fue transformando el concepto de alumno en Argentina hacer clic en el siguiente título:

"Llegar a ser alumno"⁴

Lugar de la Escuela en la constitución subjetiva. "Del estigma al enigma".

El concepto de estudiante es una construcción histórica social, no es algo dado desde siempre y tampoco es una categoría inherente a la de niño, sino que es el docente desde su mirada y su función que lo instituye como tal.

"Un maestro, un profesor es consciente de su responsabilidad de **enseñar** matemáticas, geografía, lengua... pero no lo es tanto respecto de su responsabilidad de **hacer** de ese niño, de ese adolescente, **un alumno.** Los profesores, los maestros, suelen desconocer los efectos de su mirada en la producción de un alumno".⁵

_

⁴Mgt. María Cristina Linares (UNLu, Museo de las Escuelas) con la colaboración de la Lic. Silvia Storino | CoordinaciónAutoral: Dra.Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO). "Llegar a Ser Alumno". EXPLORA. PROGRAMA DE CAPACITACIÓN MULTIMEDIAL. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus .Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco .

⁵Norma Filidoro, "Problemas e intervenciones en las aulas. La Patologización de la infancia (III)". Noveduc - Forum Infancias. 2013.





Siguiendo a Filidoro, es del sentido común que un docente tiene que enseñar contenidos, lo que queda oculto es su participación en la construcción subjetiva del estudiante. Todo docente produce efectos que escapan a lo pensado, a lo planificado, a su control, esos efectos del aprendizaje exceden la transmisión de conocimientos y generan efectos tan o aún más valiosos que los contenidos académicos.

La escuela recibe estudiantes con dificultades en sus procesos de simbolización, quizás por haber atravesado fallidamente algunas experiencias; esto quizás, implique para estos estudiantes, otra lógica para acceder a los contenidos. Entonces se presenta el desafío de entender esta lógica y desde ahí lograr una transmisión.

No anular su capacidad de aprender sino sorprendernos pensando otra lógica para enseñar. Tal como propone Silvia Serra el desafío es pasar "del estigma al enigma". Esto nos invita a pensar el estigma: "el niño no puede, no aprende, no lo va a poder lograr, su trastorno no se lo va a permitir..." hacia el enigma como una potencialidad. El poder acompañar y no rotular al/la niño/a, lo cual actúa como un punto de detención y de limitación en los intercambios con los otros y con los saberes.

La propuesta es realizar la siguiente ecuación "descreer - creer + crear". Descreer implica salir de la mirada sesgada por el rótulo de "no puede", al creer que ese estudiante "algo" puede y de ahí, crear un estudiante con lo que puede, su singularidad, y este acto instituye también al docente para ese/a niño/a.

Para Seguir pensando, compartimos recorte del documental "Otras Voces":

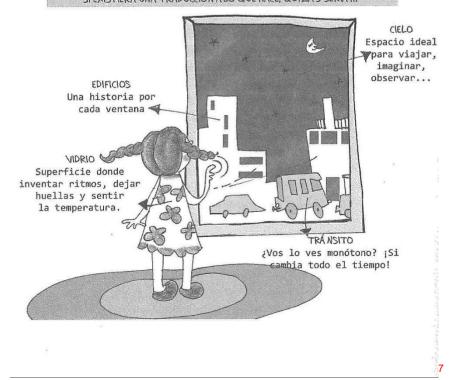
<u>No está muerto. Recorte de "Otras Voces"</u>⁶

⁶ Documental "Otras Voces", Asociación TEAdir, producido por Teidees, Silvia Cortés Xarrié e Iván Ruiz Acero, 2013.





SI EXISTIERA UNA TRADUCCIÓN A LO QUE HACE, QUIZÁS SERÍA ...



Haga clic en el siguiente link:

<u>Compartimos otro recorte del documental "Otras Voces" para reflexionar</u>

<u>sobre las miradas que apartan.</u>⁸

⁷ Mariana Weschler. "Chicos Extra- Ordinarios de padres comunes y corrientes. Relatos alrededor del autismo. Grama ediciones 2010.

⁸ Documental "Otras Voces", Asociación TEAdir, producido por Teidees, Silvia Cortés Xarrié e Iván Ruiz Acero, 2013.





Cuando el docente se posiciona, a través de interrogantes sobre su práctica y sobre el estudiante y sus intereses, es entonces que podrá elaborar proyectos áulicos inclusivos. No se trata de una técnica guionada, enlatada, lista para ser comprado en un libro o capacitación, para luego ser aplicada. No alcanza siquiera con la formación o con la experiencia, sino que implica un cambio de posición personal/profesional, es ante todo una decisión que cada uno toma en un momento donde descubre al estudiante y entonces piensa en un proyecto que lo incluya.

Para reflexionar sobre el *crear* en la propuesta pedagógica te invitamos a ver:

<u>Geografía y Carreras. Recorte de "Otras Voces"</u>

9

Ese estudiante participó porque la propuesta de enseñanza lo incluyó. Es decir que el docente en su representación empieza a deconstruir su planificación homogénea y a **creer** en este estudiante que **sí puede** aprender desde lo que a él le interesa y logra comenzar a diseñar, a **crear**, a inventar una propuesta inclusiva. El estudiante empieza a participar y a ser mirado por el otro de otra manera, eso lo ubica en otra posición: al **de poder pensar, poder hacer, poder tener intereses**, le supone todas esas posibilidades y desde ahí se torna probable aprender con otros en un proyecto que implica a todo el grupo. Esto es una práctica que construye subjetividad.

"La inclusión educativa de un alumno con discapacidad supone como condición indiscutible un profunda revisión de los modelos institucionales vigentes y de los fundamentos y prácticas educativas. Este análisis implica una toma de conciencia y reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica, que permitan asumir y comprometerse con la necesidad de un cambio en las prácticas escolares para hacerlas cada vez más populares y democráticas." 10

⁹ Documental "Otras Voces", Asociación TEAdir, producido por Teidees, Silvia Cortés Xarrié e Iván Ruiz Acero, 2013.

¹⁰ María José Borsani, "Construir una aula inclusiva. Estrategias e intervenciones". Paidós - Voces de la educación, 2011.-





Gracia Viscasillas, señala que la verdadera inclusión supone un plus en el docente, un enriquecimiento en su propia práctica; no es sólo el estudiante el que se beneficia sino también el grupo de compañeros y los docentes; se propone una lógica grupal donde si bien cada docente está en primera persona, el trabajo no es sin el otro, o sea una "*práctica entre varios*".

Sobre los tiempos en la inclusión, los invitamos a pensar con Norma Filidoro el siguiente ejemplo:

¿Perder el tiempo o apostar a la inclusión?¹¹

Si bien cada docente está en un grado, o en una sala de escuela especial, puede contar con el grupo de compañeros, con otros docentes, con los directivos, con equipos interdisciplinarios, con las familias, ya que cada estudiante es parte de la institución escuela.

- ⇒ La inclusión es estar dentro de la escuela,
- ⇒ **aprender** en un aula como espacio colaborativo no homogéneo (cada uno en su diferencia),
- ⇒ todos se enriquecen con la experiencia,
- ⇒ se puede pensar en la reconfiguración de este dispositivo,
- ⇒ haciendo una apuesta a romper con esos modos de pensar establecidos.
- ⇒ apostar a inventar otros nuevos,
- ⇒ sin que esto implique tirar abajo todo lo anterior,
- ⇒ Apostar a romper con la lógica de que esto es una pérdida de tiempo.

_

¹¹ Norma Filidoro, XIII Encuentro de Prácticas Subjetivantes y el III Encuentro de Abordajes Complejos, "Inclusión, un desafío constante en nuestras escuelas", Octubre 2018.





Cabe aclarar que esto vale tanto para **escuelas comunes** como para las **escuelas especiales** donde muchas veces, en los dispositivos de "severos trastornos" que tienen estas últimas, podemos observar cómo el estudiante queda segregado no siendo considerado en la práctica como parte de la institución educativa sino sólo del dispositivo mencionado, el cual también queda marginado del funcionamiento general.

La inclusión no son sólo las reglamentaciones y herramientas legales sino que es un acto enunciativo donde cada docente renuncia a ese saber homogeneizador y segregados de la Escuela de inicios de la modernidad: saber cuál es el lugar que le corresponde al otro, qué le conviene, quién es el otro, y posibilita redefinir la enseñanza, el educar como un acompañar el recorrido de todos y cada uno de los estudiantes, sin excluir a algunos porque no entran en las formas preestablecidas y esperadas (construidas en otros momentos históricos). Pensar la mirada sobre el estudiante y los problemas en el aprendizaje como inclusión vs. exclusión-segregación nos invita a salir de reduccionismos, causas unívocas y lineales, simplificadoras; y también ubicar diferentes preguntas. Norma Filidoro (2013) analiza partiendo de la siguiente afirmación:

"Los problemas son **en** el aprendizaje, es decir, emergen de una trama en la que intervienen hilos que provienen de la condición particular del niño (biológica y subjetiva), de la dinámica familiar (el lugar que el niño ocupe) y del contexto (escolar y social) (...) antes que identificando causas unívocas y lineales, simplificadoras y reduccionistas ."12

Respecto a ubicar una pregunta que oriente la intervención en la escuela, Filidoro, refiere:

"¿Qué es lo que hace que un niño, que una niña, que un adolescente, quede

1

¹²Norma Filidoro, "Problemas e intervenciones en las aulas. La Patologización de la infancia (III)". Noveduc - Forum Infancias. 2013.





excluido de **eso** que le permitiría ubicarse como alumno? ¿Qué es **eso** que hace de un niño/ adolescente, **alumno**? La intervención no será la misma si me acerco a la escuela con el interrogante de <u>qué tiene ese alumno que no puede</u> <u>aprender...</u> que si la reflexión que me guía es acerca de **qué es lo que la escuela podría hacer para incluir a ese alumno, a esa alumna.**

Lo que estoy tratando de decir es que **eso que hace de ese niño/ adolescente un alumno, es la escuela misma.**¹³

La escuela, a través de diferentes requerimientos que obedecen a un mandato social e histórico es la que ha determinado los requisitos para establecer que un niño, niña y/o un adolescente sea un estudiante, en un espacio que incluye y excluye a otros.

Ahora escucharemos a la docente de Santino cuando le pregunto por qué le parece que <u>este niño no es para esta escuela,</u> tal como acaba de afirmar taxativamente. Y responde: **Y... se ve... Él no es como los demás.**

Vamos a poner en juego lo que dice Ramiro y lo que afirma la docente de Santino: Ramiro habla de la **mirada**, la docente habla de **lo que se ve**. Pero **lo que se ve** está incidido por la mirada... hay miradas duras, miradas amorosas, miradas contenedoras, miradas violentas. Hay miradas que te **sacan**, como dice Ramiro. Hay miradas que **nos rescatan**.

La categoría de "no-alumno de esta escuela" no es algo que esté a la vista. Los datos no hablan, es la red de dispositivos discursivos lo que los <u>hace</u> hablar (Zizek, 2003). Podríamos decir que el docente supone que se ve cuando, en realidad, está mirando... Y como diría Ramiro, está mirando mal."

Para seguir pensando la mirada inclusiva:

Cuando la pregunta es un acto de inclusión. 14

¹³ Norma Filidoro, XIII Encuentro de Prácticas Subjetivantes y el III Encuentro de Abordajes Complejos, "Inclusión, un desafío constante en nuestras escuelas", Octubre 2018.

¹⁴Idem.





¿Qué estudiantes espera la escuela y cuáles recibe?

El paradigma escolar donde se controlaban los cuerpos, se transmitían valores y conocimientos se ha modificado pero ha quedado la impronta de lo educativo. Los estudiantes nos cuestionan sobre los procesos de aprendizaje que dábamos por universales y no lo son. Cambió el paradigma de la transmisión de contenidos, los estudiantes han obtenido otros medios de adquisición de saberes que no son los medios que nosotros teníamos planificados.

"En efecto, la llegada de "todos" los sujetos a la escuela abre las puertas a "todos" los tipos de jóvenes, y estos no necesariamente encuadran en la representación de alumno construida en nuestra historia.

En la escuela media de principios del siglo XX no había alumnos pobres, ni malos alumnos, ni alumnos "con dificultades". Estos simplemente no tenían lugar en la escuela, estaban afuera."¹⁵

Toda estructura es móvil, las estructuras no son fijas, son las instituciones las que fijan las estructuras porque necesitan orden. La estructura de por si es móvil, por eso es una estructura, pueden cambiar todos los elementos que la componen. Lo que pasa es que las burocracias están sostenidas en la rigidez de las estructuras. La estructura educativa está tratando de movilizarse y por eso uno se hace preguntas, si fuera fija no habría movimiento. Es parte de cierta resistencia a abandonar ese modelo la que se hace síntoma también en las escuelas.

En una definición interesante, Ainscow (2005) caracteriza el modo en que la educación inclusiva debiera promoverse y refiere:

¹⁵Mgt. María Cristina Linares (UNLu, Museo de las Escuelas) con la colaboración de la Lic. Silvia Storino | CoordinaciónAutoral: Dra.Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO). "Llegar a Ser Alumno". EXPLORA. PROGRAMA DE CAPACITACIÓN MULTIMEDIAL. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus .Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco .





"En lugar de la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende a la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos".

Pero esta afirmación nos interpela: ¿Podrá un dispositivo creado para la homogeneidad, generar la sumisión, la obediencia negando las diferencias, transformarse en ese lugar permeable a lo distinto? ¿Dejará de ser el otro un anormal a integrar, un diverso a educar, un especial a incluir, preso en las retóricas de lo "políticamente correcto" y transformarse simplemente en otro más?

La escuela tiene que asegurar una formación compartida. Que no es solo la misma formación para todos, sino que es aquella que respeta las características particulares de cada estudiante, su singularidad y su contexto. Lo compartido se refiere a valorar y promover esas singularidades, esas diferencias de los otros, logrando una comprensión recíproca valorando la cultura y los intereses del otro.

Hoy, en el marco de una educación inclusiva, se rechaza que la escuela condicione las trayectorias escolares de cada estudiante, y restrinja la proyección de las mismas.

Para seguir profundizando:

"Los supuestos de la educación y el saber pedagógico" Mgter. Flavia Terigi.

Protección, derechos y la posición ética de la escuela. Por Myriam Southwell





Trabaio práctico de la CLASE 1:

- 1._ Recuperando lo trabajado en esta clase ¿Qué características son fundamentales para poder hablar de una mirada inclusiva?
- 2._ Relatar una situación problemática, áulica, o de los videos compartidos, con un estudiante con autismo, donde se pueda repensar la misma a partir de una mirada inclusiva.

Contestar en el foro de la clase.





CLASE N°2: NORMATIVA Y REGLAMENTACIONES VIGENTES.

Expectativas de logro:

- Identificar el marco normativo vigente de la mirada inclusiva sobre estudiantes con discapacidad a nivel Nacional y Provincial.
- Reflexionar sobre el recorrido histórico de la Educación Especial, desde las exclusiones hasta el paradigma actual.
- Conocer Ley Nacional de Autismo y Adhesión Provincial.

La educación especial: una historia de "exclusiones" (pero, a la vez, de lenta ampliación de derechos y reconocimiento)



Las formas de entender la discapacidad han ido variando a lo largo del tiempo y en función de las distintas sociedades. El desarrollo de la Educación 19 Especial en cada momento histórico ha ido acompañando este proceso, por lo





que se puede observar una sintonía entre las características que asume la educación especial en cada país en consonancia con las concepciones acerca de las personas con discapacidad en esa sociedad y en ese tiempo particulares.

Si nos remontamos unos siglos atrás encontramos, como plantea Silvia Dubrovsky, que "(...) en la sociedad de finales del siglo XVIII y principios del XIX se asimiló discapacidad a enfermedad y las personas eran recluidas en hospitales o instituciones de caridad, donde, o bien permanecían segregados en el convencimiento de su imposibilidad de acceso a cualquier tipo de educación, o bien, eran objeto de diversos tipos de entrenamiento, fundamentalmente de tipo sensorial, diseñados e implementados por los mismos médicos" (s/f.: 1).

El campo de la Educación Especial nace emparentado con la Medicina, en la medida en que desde el comienzo se configura, al decir de María Angélica Lus, "(...) a partir de la frustración de la medicina en el intento por curar esas patologías" (2005: 18). Así, el ámbito generado para la atención de los sujetos con discapacidad, en el que habitualmente confluyen personas con todo tipo de dificultades, se va delineando desde el principio como un espacio destinado a la atención de aquellos aspectos estrictamente ligados a salud de los individuos. El denominador común aquí, parece ser la supuesta necesidad de agrupar a las personas "portadoras de un déficit", manteniéndolos separados de su entorno social y familiar.

Si bien se pueden reconocer algunas iniciativas con objetivos educativos destinadas a niños con discapacidad a partir del siglo XVI (el trabajo del monje español Ponce de León con niños sordos, la escuela para ciegos creada en París a fines del 1700, la experiencia de Itard con Víctor "el niño de Aveyron", continuadas luego por su discípulo E. Séguin, y otras relacionadas fundamentalmente con el retardo mental, por nombrar algunas), en todas ellas ²⁰ subyace la idea de "curación", proveniente de la concepción médica.





El período que comienza en el siglo XIX ha sido denominado "de las instituciones" debido al impulso que cobra la creación de asilos, hospitales y otras organizaciones similares, para la internación con propósitos curativos de personas con diferentes discapacidades. Esta etapa de la Educación Especial corresponde a las concepciones de la llamada "Pedagogía Terapéutica o Curativa" que, a su vez, es representante del modelo médico terapéutico.

El comienzo del siglo XX daría lugar a una nueva etapa, caracterizada por la intervención profesional, demandada ya no sólo por las instituciones que alojaban a personas con discapacidad sino ahora desde la propia escuela común.

El desarrollo de los test de inteligencia, realizado por Binet y Simón en 1905, es el puntapié para el comienzo de una nueva etapa caracterizada por el auge de las mediciones psicométricas y la confianza casi ilimitada depositada en su carácter diagnóstico y en su potencialidad para realizar pronósticos. Braslavsky (citada por Lus) caracteriza este período como "estático (...) en el cual la condición de sujetos deficientes, que arrojaba el resultado de los test, pre determinaba el destino educativo de los niños" (2005: 25).

El modelo médico comienza así a ser desplazado por la psicometría, dando lugar a un nuevo modelo en la Educación Especial -modelo estadístico o psicométrico- que gozaría de gran reputación y validez casi universal durante las siguientes décadas.

En Argentina la obligatoriedad de la educación primaria establecida por la Ley Nº 1420 de 1884, abrió la puerta a un fenómeno desconocido hasta entonces para el sistema educativo: la masificación de la educación, que trajo aparejada la incorporación a la escuela de vastos sectores de la población, hasta entonces marginados.







En función de este escenario, y ante la constatación de que algunos niños/as no aprendían al ritmo que se esperaba, la respuesta ofrecida por el modelo psicométrico a la problemática del "retardo pedagógico", que fue expresado en términos de "déficit de inteligencia", vino a reforzar la idea de que la escolarización de los y las niñas/os "diferentes" debía realizarse en espacios institucionales también diferentes.

De esta forma, en nuestro país -al igual que en la mayoría de los países de la región- la Educación Especial tuvo un desarrollo paralelo al de la educación común, caracterizado por la desconexión entre ambas y por una creciente diversificación de la oferta escolar de la educación especial, en función de las distintas dificultades que presentaban los/as niños/as.

Será recién en la segunda mitad del siglo XX cuando se empiecen a observar ciertas variaciones en las formas de entender la discapacidad. Como dice Dubrovsky "a partir de la década del 60 se produjeron cambios significativos relacionados con la conceptualización de la discapacidad, del "sujeto discapacitado" y de sus posibilidades de inserción en proyectos sociales y educativos. El movimiento generó el entendimiento de la discapacidad ya no





solo como un problema intrínseco al individuo "portador" de la misma sino como un problema fundamentalmente social" (s.f.: 2). Esto propició un paulatino pasaje desde una mirada centrada en el sujeto y su discapacidad a otra que hace foco en la responsabilidad social y de las instituciones respecto de los sujetos.

Una aproximación al marco normativo

A continuación nos proponemos adentrarnos en el análisis del marco normativo vigente para conocer las políticas educativas en curso. Para ello, consideraremos tanto algunas normas de nivel general como así también las regulaciones específicas, referidas al sistema educativo nacional y la modalidad Educación Especial en particular.



En el cuadro donde enumeramos la Normativa podrás posicionarte con el mousse e ir al vinculo para ver material que hemos seleccionado para ayudarte a profundizar/conocer las mismas, con videos y otros recursos.

También podes hacer "ctrl+clic" y seguir el vinculo.





La siguiente normativa es considerada en este apartado:

- * <u>Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.</u>
- *Ley de Educación Nacional N°26.206
- *Lev Autismo Nacional Nº 27043
- *Ley N° 26378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.
- * Resolución Consejo Federal de Educación N° 155/11
- * Resolución del Consejo Federal de Educación N°311/16- Resolución MEN N° 2509/17 Video explicativo de la Resolución del C.F.E. N°311
- * Resolución Provincial N° 1256/17. Derogación de las Res. Nº 460-461/80,Nº 0021/98, Nº386/01, Nº 1634/13, Disp. Nº 09/04 Dir. Educación Especial. Adhesión a Res. CFE 311/16
- -Anteproyecto de Resolución para regular la aplicación de la Resolución N°1256/17.
- *Adhesión Provincial Autismo №2980 Modificación a la adhesión provincial №3019.

Como punto de partida, consideramos el derecho de enseñar y aprender establecido en el Art. 14° de nuestra Constitución Nacional.

La Ley Nº 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que toma como base la Convención sobre los Derechos del Niño, "tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina" y estipula que: "Los Organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal. En la formulación y





ejecución de Políticas públicas y su prestación, es prioritario para los Organismos del Estado mantener siempre presente el interés superior de las personas sujetos de esta Ley y la asignación privilegiada de los recursos públicos que las garanticen" (Art. 5) [...] "las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta Ley, además de los inherentes a su condición específica. Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna" (Art. 15).

Por su parte, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce que la discapacidad "es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

Asimismo, compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad reciban atención educativa. Así lo establece el Art. 24°:

"Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema





de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida" y[...] "asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
 - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión".

En relación con los aspectos específicamente educativos a nivel nacional, la Ley de Educación Nacional (en adelante: L.E.N.) establece:

Que la educación y el conocimiento son un bien público, un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

A su vez, el Art. 3° afirma: Que "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.", y en Art. 11°:

Estipula entre los Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional: "Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y

28





habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores." y "Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades"

La **LEN** también garantiza la inclusión educativa de todos/as los niños/as, jóvenes adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.

Para ello, se deberán implementar políticas universales, estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

Estas medidas estarán destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales (Arts. 79° y 80°).

"A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos Entonces: la Educación Especial es una modalidad Y una modalidad es una opción organizativa y/o curricular de la educación común. " (Material, Clase 1 – Curso Bases para una educación Inclusiva – Grupo ART 24)





Por su parte, <u>el Art. 44°</u> establece que "con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidad, temporal o permanente, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares".

Lo expresado hasta aquí intenta dar cuenta de los procesos de cambio en las políticas públicas destinadas a las personas con discapacidad que han tenido lugar en la última década y que tienen un correlato en las modificaciones de las normativas correspondientes.

Sin embargo, tengamos presente que estos cambios no necesariamente se ven reflejados en las prácticas que se llevan adelante en las instituciones -las educativas entre ellas-, por lo que podemos pensar en la coexistencia de dos lógicas: una de inclusión y otra de exclusión, que aún conviven.

Borsani nos aclara al respecto: <u>Del Paradigma de la integración al de Inclusión.</u> 1

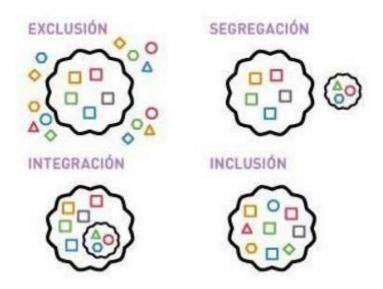
¹ María José Borsani, Terapista Ocupacional y Maestra de Educación Especial. Conferencia en Jornada Provincial de Integración 2018, Plottier. "De la integración Educativa a la Educación Inclusiva".

30





De los párrafos anteriores se desprenden dos conceptos que consideramos de importancia: **inclusión e integración**. Detengámonos a hacer foco en su abordaje.



^{*}Imagen pág. 18 publicación Educación inclusiva y de calidad UN DERECHO DE TODOS. COPIDIS-GRUPO ART 24

En el esquema se presentan cuatro sistemas o modelos, que sintetizan concepciones sobre la sociedad a lo largo de la historia, pero que aún subsisten. Arriba a la izquierda encontramos: 1) la exclusión (representado por un único pentágono con figuras cuadradas adentro mientras afuera quedan distintas figuras geométricas), 2) la segregación (representada por dos figuras circulares, uno de las cuales –la izquierda– es más grande que la otra. En la figura izquierda hay cuadrados adentro y en la de la derecha hay distintas figuras geométricas) 3) la integración (representado por dos figuras circulares, una más grande que contiene a otra más pequeña. En la figura más grande, se ven cuadrados adentro y en la más chica, Distinta s figuras geométricas; y 4) la inclusión (representada por una única figura circular con cuadrados y diversas figuras geométricas adentro).

"Por lo tanto, la desviación de la norma se estigmatiza, categoriza y etiqueta en una acción que va mucho más allá de lo estrictamente académico"





Citaremos a continuación, para un mejor análisis, algunos conceptos básicos:

La *integración* se basa en el concepto de "normalización" en relación a un supuesto patrón estándar. En esta concepción, el peso central está puesto en la persona, que es la que tiene que adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia. La integración exige que el estudiante, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como el sistema está propuesto. El resultado es que el alumno puede estar en el sistema mientras responda a lo que se le exige.

En el concepto de *Inclusión* no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera sino que, partiendo de que todos somos diferentes, se cambia la lógica.

No se espera menos de ningún alumno sino todo lo contrario: se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos. Es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos sus estudiantes, independientemente de sus características.

Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

La educación inclusiva, entonces, implica:

 Transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de la población escolar, incluidos los estudiantes con discapacidad.





- Adaptar la enseñanza a los estudiantes y no obligar ni esperar que ellos se adapten a la enseñanza.
- Dirigir principalmente las acciones a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Para reflexionar sobre el Anteproyecto de inclusión de Neuquén, invitamos a escuchar las palabras de Cinthia Tobares, presidenta de la asociación de padres Lazos Azules:

"El Anteproyecto de Inclusión, una construcción Democrática."

La UNESCO define Educación Inclusiva como:

"Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" ("La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", UNESCO, 2008). "La Educación para Todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con discapacidad, dentro del sistema común de educación" (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994).

Según el comentario General Nº 13 del Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales y culturales, ONU (1999), la educación debe tener cuatro características fundamentales e interrelacionadas:

- Asequibilidad o Disponibilidad: las instituciones educativas tienen que funcionar y estar disponibles en cantidad suficiente.
- Accesibilidad: las escuelas deben ser accesibles –física,
 comunicacional y económicamente– a todos, sin discriminación.





- Aceptación: la forma y el fondo de la educación deben ser relevantes, adecuados culturalmente y de buena calidad y, por lo tanto, ser valorados por los estudiantes y familias.
- Adaptabilidad: la educación debe ser flexible para que pueda adaptarse a las necesidades de las sociedades cambiantes y de los alumnos en diferentes contextos sociales y culturales.

Por un lado, la educación inclusiva centra sus preocupaciones en las formas de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los/las estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad y, por otro lado, supone el desafío de concebir a la educación general y la educación especial, como partes integrantes de un sistema único. Tal como se señala en la Resolución CFE Nº 155/11, inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La definición de discapacidad adoptada en la normativa se corresponde con el modelo social, que considera que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. La importancia del enfoque adoptado aquí radica —a diferencia de la mirada centrada en el déficit- en la importancia que se le asigna a las potencialidades del sujeto y lo que puede llegar a hacer mediante la eliminación de las barreras contextuales y el apoyo necesario.

Compartimos reflexión de Flavia Terigi en el siguiente Link:
"Educación Inclusiva. Un desafío al saber pedagógico"

¿Por qué una Convención específica para las personas con discapacidad?

Porque las personas con discapacidad, a lo largo de la historia y hasta nuestros días, sufrieron la vulneración de sus derechos más elementales: desde el derecho



Capacitaciónvirtual ypresencialde "Educacióninclusiva deestudiantes con T.E.A. "DEL ESTIGMA AL ENIGMA"



a la vida hasta el derecho que hoy nos ocupa, el derecho a la educación. Entonces, como en el caso de otros colectivos especialmente vulnerados (mujeres, niños y niñas, migrantes, etc.), se elaboró un tratado específico. Los derechos que la Convención reconoce a las personas con discapacidad no son nuevos derechos, especiales y distintos a los de todos: son los mismos derechos pero su particular vulneración hizo necesario un reconocimiento específico.

Es importante destacar que en el proceso de elaboración y aprobación de la Convención, las Organizaciones de personas con discapacidad tuvieron un rol protagónico en las Naciones Unidas. *La Convención adopta el Modelo Social de la Discapacidad* y le da el enfoque de los derechos humanos. Fundamentalmente, reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derecho y ya no objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad, la caridad.

¿Qué es el modelo social de la discapacidad?

La discapacidad es y fue objeto de diversas miradas a lo largo de la historia. Podemos resumir esas miradas, siguiendo una clasificación ya consolidada, en tres grandes modelos. Modelo de prescindencia: es el que regía en la Antigüedad. En esta visión, las personas con discapacidad no tenían ningún valor y eran desechadas. A los niños considerados deformes, los arrojaban del monte Taigeto (Antigua Grecia) o los exponían para que fueran eliminados por la naturaleza. Como las personas con discapacidad no tenían valor alguno, en muchos casos eran también usados como bufones condenados a la mendicidad. Es claro que en esta concepción social de la discapacidad, las personas con discapacidad no recibían ningún tipo de educación. Modelo médico: en este modelo, la persona con discapacidad es considerada un objeto de la medicina, un paciente en todos los ámbitos y esferas de su vida. La persona con discapacidad es una persona con un 33 problema y debe rehabilitarse para ser considerada en la sociedad. En el modelo médico importan los diagnósticos y los tratamientos. Y esos





diagnósticos

determinan la vida de las personas con discapacidad, incluida su educación, su trabajo, su capacidad jurídica, política, etc. El diagnóstico de la persona será el que decida a qué escuela debe ir y qué educación debe recibir.



Modelo social: esta mirada considera que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino el resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad. La sociedad fue pensada por y para personas con determinadas características y todas aquellas que no responden a ese patrón, quedan afuera, no pueden participar, se encuentran con barreras. Resultado: tienen discapacidad. Este modelo propone remover esas barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida, naturalmente, la escuela.

36





Adherimos a la definición de Naciones Unidas, expresada en la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, según la cual:

"Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

¿Cuáles son los términos adecuados para referirnos a las personas con discapacidad? (*)



En el Foro de Novedades encontrarás material gráfico y la guía para ampliar este contenido.

Ciertos términos definen conceptos avalados por la comunidad internacional y es necesario usarlos de modo adecuado para no crear confusiones respecto del marco general en el que nos situamos. Así es que cuando nos referimos a las Personas con Discapacidad, lo vamos a hacer de la forma en que este colectivo eligió denominarse: "Personas con Discapacidad". No nos referimos a las personas con discapacidad como "Discapacitados" porque la condición no define a una persona. Ante todo se trata de personas. Tampoco es correcto usar términos como "personas especiales", "alumnos con capacidades diferentes" o eufemismos similares, que ponen adjetivos innecesarios sobre la persona.

(*) Educación Inclusiva y de calidad un Derecho de todos. Copidis- Grupo ART 24, Pág. 14 Entonces, dado que la discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con una barrera u obstáculo a la participación, si eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad. Por ejemplo: En una ciudad con





rampas -y ciudadanos que no las obstruyen- y con otras condiciones de accesibilidad, las personas usuarias de sillas de ruedas no tienen discapacidad. En una conferencia donde hay intérprete de Lengua de Señas, una persona sorda no tiene discapacidad. En una escuela donde hay apoyos para aprender y para participar, una persona clásicamente considerada con discapacidad intelectual, no tiene discapacidad. Otras barreras que quedan por eliminar son los prejuicios, las actitudes, las expectativas homogeneizadoras, discriminación en general. Una escuela con muchas barreras, produce mucha Discapacidad. Trabajemos para levantarlas.

Este enfoque cobra sentido en el marco de una política de Estado que concibe la Educación de los sujetos en términos de derecho y se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (LEN, Art. 11°). Entendemos que, tal como lo expresa la Resolución CFE Nº 155/11, los marcos normativos y las políticas públicas procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios. En esta línea, creemos que la posibilidad de garantizar el derecho a la educación para todos/as los/as estudiantes, con o sin discapacidad, y ofrecer la posibilidad de desarrollar trayectorias educativas integrales requiere de un importante trabajo de articulación entre diferentes niveles y modalidades educativos y del trabajo conjunto de equipos e instituciones.

Para seguir reflexionando:

"Cambio de mirada pedagógica..

² María José Borsani, Terapista Ocupacional y Maestra de Educación Especial. Conferencia en Jornada Provincialde Integración 2018, Plottier. "Delaintegración Educativaala Educación Inclusiva".





Recorrido histórico sobre el lugar para los niños/as y adolescentes con Severos trastornos de la personalidad en Nuestra Provincia.

Desde el año 1995 un grupo de padres y algunos docentes, realizan un reclamo dado que sus hijos presentaban el diagnóstico de "severos trastornos de la personalidad" y no eran recibidos en ninguna escuela de Neuquén capital y zonas cercanas; se interpone un amparo desde la Defensoría de los Derechos del Niño y el Adolescente. Estos niños/as y jóvenes no concurrían a ninguna escuela por no contar con una institución con "atención especializada."

El 20 de junio de 2002 mediante la Resolución Nº 0683, Ratificada por Decreto Nº 1936/02 se crea el Centro Educativo Terapéutico Quelluen para niños y jóvenes con "Severos Trastornos de la Personalidad" (desde ahora será referido como STP) que abarcaría desde los 6 a los 16 años (actualmente de 4 a 14 años). El objetivo de dicha institución es proveer de un espacio de socialización y aprendizaje en donde los niños y jóvenes puedan desplegar sus habilidades y potencialidades mediante una propuesta pedagógica terapéutica.

Actualmente muchas escuelas especiales reciben a niños/as y adolescentes con severos trastornos de la personalidad pero dentro de un servicio de STP. Consideramos importante rever esta propuesta ya que, de alguna manera, repite el modo segregador de funcionamiento de la escuela común en la escuela especial.

Esto que forma parte de la historia de la Educación Especial en Neuquén, también ha sido el recorrido en otras provincias del país, como da cuenta la





creación de los CENTES (Centro Educativo para niños con Trastornos Emocionales Severos) de la provincia de Buenos Aires.

La extensión de la obligatoriedad de escolarización y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho ponen en el centro de las preocupaciones la necesidad de definir políticas específicas que garanticen su educación. Cada vez comenzaron a aparecer más niños y niñas con serias dificultades en la estructuración de su subjetividad, con graves problemas para apropiarse del lenguaje y vincularse con los otros, a los cuales el sistema educativo tenía que brindarles un lugar que los aloje; es así como se crean los Centros Educativos para niños con Trastornos Emocionales Severos, dentro de la modalidad de educación especial. CENTES, es una sigla referida a **Centro educativo para niños en tiempos** y espacios singulares. Era necesario inventar otro modo de estar en la escuela, otro modo de ser alumnos. El trabajo con los niños y niñas con dificultades en la estructuración subjetiva requería de una reformulación institucional, que reemplazara el ideal normalizador de la institución, el "para todos lo mismo" que no contemplaba lo singular del sujeto, por una escuela que con el nombre de Centro Educativo se convirtiera en una institución diferente y particular para cada niño.

Para profundizar compartimos el siguiente link:

<u>De inclusiones y exclusiones. Recorrido histórico del 'Centro educativo</u>

<u>para niños en tiempos y espacios singulares'.</u>





Llegamos al final de la CLASE 2 . Te invitamos a realizar la actividad propuesta y a participar del FORO DE LA CLASE.

Trabajo Práctico de la clase 2:

- 1.-Después de la lectura de la clase 2, los invitamos a reflexionar sobre el cambio de paradigma que enmarca el campo de la Educación Especial. ¿Cuál es el cambio de paradigma?
- 2.- ¿Cómo entendemos la discapacidad a partir del nuevo marco normativo?
- 3.- Ejemplifique en situaciones de su práctica cotidiana: ¿Cuáles serían prácticas de integración? ¿Cuáles de inclusión?
 - ☐ Subir sus respuestas en el foro de la clase 2.





CLASE N°3:

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL ABORDAJE DE ESTUDIANTES CON T.E.A.

"La institución educativa puede promover la producción de subjetividades que se realizan sobre la apuesta de que es posible construir proyectos"

Expectativas de Logro

Identificar recursos institucionales para diseñar una propuesta de enseñanza
inclusiva situada.
Conocer otras construcciones del lenguaje, y ponerlas en acción en las prácticas
pedagógicas cotidianas.
Poner en tensión las "recetas pedagógicas" en la producción de subjetividades en
la escuela.
Resignificar y valorar la función docente en una tarea de encuentro ycreatividad.

Luego de haber transitado por la labor de revisar nuestra mirada inclusiva en la Clase N° 1 y el marco normativo vigente en la Clase N° 2, abordaremos las prácticas posibles que inspiren *invenciones* en los abordajes pedagógicos inclusivos. Pensamos las prácticas pedagógicas como un espacio de articulación, de "construcción de sentidos" (Daniel Valdes, 2009); el sentido del docente cuando selecciona los contenidos a ofrecer, las actividades a desarrollar, la secuencia y recursos materiales que se dispondrán, el sentido del estudiante, entre otros.

42

¹ Gisela Untoiglich, "De inclusiones y exclusiones" 2017.





La escuela, un lugar ¿Para lo diverso?

Orientados por esta pregunta, concebimos que solo en el encuentro dialéctico de discursos se puede subvertir la homogeneización y llegar a la educación "para todos". Introducir la dimensión de la reinvención educativa, implica pensar y repensar nuestras prácticas pedagógicas institucionales y áulicas, incluyendo la manera en que concebimos y desempeñamos nuestro rol y funciones docentes, la articulación entre los mismos, la implementación de estrategias didácticas, haciendo lugar a lo que no surge de lo habitual, de lo común, de lo generalmente esperado.

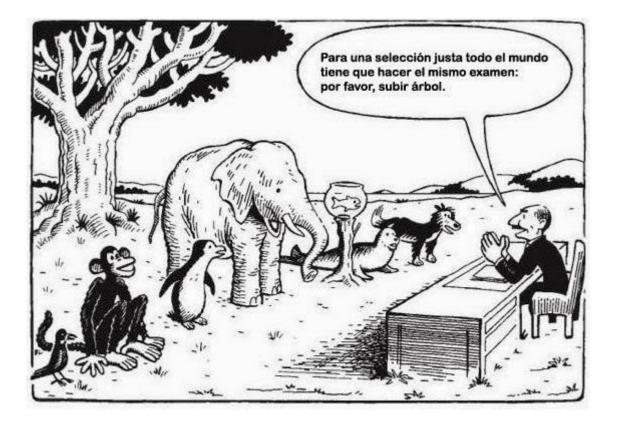
Este espacio se diseñó para compartir formas alternativas de trabajo superadoras de la mirada segregatoria, que con frecuencia aún se cristaliza en distintas instituciones educativas y en distintas prácticas de enseñanza. En esta clase hallarán que remarcamos y subrayamos con insistencia la construcción de una mirada inclusiva como base para el diseño de prácticas pedagógicas que en la vida institucional cotidiana incluyan a todos, interrumpiendo la repetición.

Para todos los estudiantes, no solamente para aquellos con autismo, es importante que el docente articule cierto ordenamiento que tenga en cuenta:

Los intereses de los estudiantes,
Cómo presentar el contenido a trabajar,
Si utiliza diferentes recursos,
Si tiene en cuenta la diversidad del grupo,
Los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante,
Si realizan evaluaciones periódicas del proceso de enseñanza - aprendizaje,
Si las evaluaciones son propuestas inclusivas, y tienen en cuenta la diversidad
del grupo áulico,
Que las evaluaciones no sean las mismas para todos, sino que accesibles para
cada uno/a.







Escuchemos las palabras de **Silvana Corso**, docente especialista en Inclusión, directora de una Escuela de Educación Media de CABA:

ROMPER BARRERAS

El desafío que les proponemos es pensar la experiencia educativa para nuestros estudiantes como una *invitación*. Desde dicha perspectiva, el no aprender deja de ser un problema del estudiante, para poder ser pensado como un problema en la invitación que estamos cursando. A veces hacemos *invitaciones* que incluyen a todos/as promoviendo aprendizajes en todos/as, y otras veces cursamos *invitaciones* fallidas. El desafío entonces puede situarse en cómo, entre quienes, con quienes construir *buenas invitaciones*, a que nuestros estudiantes realicen aproximaciones a la cultura; después de todo, en cada espacio curricular de cualquier Nivel, y de cualquier plan de estudios, lo que denominamos contenidos no son otra cosa que recortes de la herencia cultural que generaciones anteriores nos legaron y de la cual tenemos la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones a la vez que habilitarlos a seguir construyendo y transformando la cultura. Cuando una





invitación resulta fallida, podemos ver allí no solo la oportunidad de realizar una nueva *invitación*; sino al mismo tiempo la oportunidad de interrumpir miradas y formas de la cultura educativa para crear nuevas formas, formas más democráticas y con más inclusicón.

Una escuela de todos/as es una escuela que revisa las acciones que lleva adelante cotidianamente, una escuela "que le busca la vuelta" para enfrentar situaciones nuevas. Nuevas maneras a partir de tener en cuenta como sus estudiantes se relacionan para vivir, para aprender, para demandar. Una escuela de todos/ as es la que se deja interpelar por eso nuevo y le da cabida.

La escuela, desde esta perspectiva, nos pertenece a todos/as.

"Un docente debe hacer un ofrecimiento de sentidos, que no está dado por la cantidad de palabras sino por su capacidad de otorgarles significación a estas y permitir que los niños construyan sus propias significaciones"... "Así planteado, el desafío de la diversidad no debería formar parte de la mera retórica de la gestión educativa, sino considerarse a la luz del propio proceso permanente, interactivo e interpersonal de negociación de significados y sentidos con alumnos que muestran gran heterogeneidad y desafían a los profesores a utilizar instrumentos semióticos variados, creativos, diversos, originales y en ocasiones inéditos. Instrumentos al servicio de la comunicación, del enriquecimiento mutuo y de las comprensiones compartidas." ²

Diseñar una propuesta educativa inclusiva con todos/as, en la que se contemple al estudiante con autismo, requiere conocer el estilo de aprendizaje, sus intereses, sus potencialidades, y desde ahí articular con la propuesta grupal. Esto supone una planificación flexible acorde con el grupo diverso del aula, permeable a la elaboración de diferentes estrategias, las que quedarán registradas tanto en la carpeta general del docente como en el Proyecto Pedagógico Individual (P.P.I.)³ del estudiante con discapacidad.

² Daniel Valdez "Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas". Paidós, 2009

_

³ Resolución del Consejo Federal de Educación N°311/16





Entonces "La escuela para la diversidad implica que es la institución la que construirá las estrategias para incluir a todos y a cada uno de sus alumnos, para que todos se beneficien de las mismas, no sólo como una propuesta moral, sino como una planteo ético y ciudadano." ⁴

Dentro de las "invenciones" que se realizan en las escuelas democráticas e inclusivas, se piensa en el armado de dispositivos educativos que **alojen** al estudiante. ⁵ Los dispositivos educativos que se diseñan y ejecutan suelen ser mayoritariamente respuestas a situaciones particulares, en el aula, en la sala, en la escuela común, en la escuela especial; que muchas veces funcionan y otras necesitan un replanteo. Lo importante es no caer en "no hay nada para hacer". Siempre apostando a la enseñanza estratégica, poniendo al docente en un rol central como planificador y mediador en el aprendizaje, articulando numerosos factores que constituyen la realidad del aula. Pensar el aula como un reconocimiento de capacidades. Enseñar a ver el mundo desde la perspectiva del otro, ponerse en el lugar del otro, estimular la responsabilidad individual y el pensamiento crítico.

Cuando una escuela decide "abrir puertas", no sabe fehacientemente con que se va a encontrar, lo que sí sabe es que debe poner en práctica la cultura de la innovación y correrse de una interpretación lineal causa-efecto (como lo es partir de la idea errónea de que un diagnóstico indica el camino pedagógico a seguir), para dar lugar a las múltiples relaciones existentes situadas. El modo de entenderlas es lo que determina en gran medida, las decisiones que se toman en los distintos estamentos del sistema educativo.

-

⁴ Gisela Untoiglich, "En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y en la educación", pag. 228, Noveduc, 2014.

⁵ Cabe aclarar que "**alojar**" refiere a un conjunto de factores que devienen de incluir: dar lugar, habilitar a cada estudiante respetando y valorando aquello que lo hace único, desde la creencia de que "*algo puede*" desde su singularidad.





"Por lo tanto el autismo es plural y diverso. Desafía los manuales y las nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso, cada persona, cada subjetividad. No hay un solo tipo de autismo. Hay personas diversas en las que los síntomas del autismo se manifiestan de formas diferentes y su evolución sigue diversas trayectorias y caminos. Hablar de espectro autista supone referirse entonces a un continuo dimensional con esa diversidad" ⁶

La construcción del Lenguaje en los estudiantes con autismo

Antes de adentrarnos en los conceptos de un nuevo apartado, y para seguir profundizando, compartimos el siguiente cuento:

Un Cuento sobre Autismo y Lenguaje. "El Armario de Manuel."

Vilma Cocoz ⁸ refiere en el documental "Otras Voces", que los niños con autismo poseen "pocas maderitas" para expresar lo que sienten o para poder interpretar y anticipar las distintas situaciones del entorno social, por ejemplo: ir caminando y escuchar un sonido que no pueden interpretar, que no pueden decir "Ah eso es el ruido del subte". Al no poder interpretarlo con ayuda de la estructura del lenguaje, el mundo aparece como caótico, por lo que buscan referencias fijas para ordenar ese mundo. Es decir, que es importante detener nuestro análisis y pensar que los estudiantes con Autismo necesitan apoyos para sortear las *barreras* que encuentran en el *lenguaje*.

Vilma Cocoz nos alerta, a través de una metáfora, cómo se juega el lenguaje en los niños con autismo:

Lenguaje y Autismo. Maderitas.

⁶ Daniel Valdez, <u>www.redea.org.ar</u>. Educación Inclusiva, Fundamentos y Pràcticas para la Inclusión. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019.

⁷ Cuento, Lenguaje, TEA por Esther Medraño.

⁸ Vilma Cocoz, Psicoanalista, documental "Otras Voces"





Como señala Jean C. Maleval, en "El autista y su voz" 9, "el ideal del autista sería un código que consiguiera conectar las palabras de un modo constante y rígido con objetos y situaciones claramente determinadas". Cuando la palabra no se presenta articulada a un discurso, a un cuerpo, a un lazo social, cuando el cuerpo mismo no funciona como borde o superficie de inscripción; la palabra está reducida a enunciados que no remiten a nada ni parecen estar dirigidas a nadie.

Temple Grandin (Persona con C.E.A.) presentó un importante retardo en la adquisición de la palabra, pero cuando ella la hubo adquirida se la apodó de "parlanchina": planteaba repetitivamente la misma pregunta y esperaba con placer la misma respuesta, mantenía discursos sin fin sobre temas que atrapaban su curiosidad, le gustaba jugar a las asociaciones de palabras y más tarde en la secundaria sus compañeros la llamaban "obsesión", algunos otros "grabadora".

Ella dice: "Aprendí a traducir los conceptos abstractos mediante imágenes concretas para poder comprenderlos. Visualizaba los conceptos como los de paz o de honestidad gracias a imágenes simbólicas. Para la paz, pensaba en una paloma, en una pipa o en las fotos de la firma de un acuerdo de paz. Para la honestidad era alguien jurando, con la mano sobre la Biblia, decir toda la verdad ante un tribunal" 10

Para conocer la historia de Temple Grandin y profundizar sobre la temática: Temple Grandin, la película.

Aguí podemos ver cómo los términos abstractos son más difícilmente asimilables, ya que **no** les corresponde ningún objeto. De allí la importancia que adquieren los apoyos visuales en los estudiantes con T.E.A., es decir, facilitan el procesamiento de

⁹ Jean C. Maleval, "El autista y su voz", Editorial Gredos, Madrid, 2011, pág 158.

¹⁰ T. Grandin, "Pensar en imàgenes", op. cit., pág.21.





la información. Son "cosas que vemos y que favorecen el proceso de comunicación" (Hongdon, 2002).

El estudiante con T.E.A. piensa en primer lugar en signos, que mantienen una estrecha relación con el referente, el sentido de una palabra se torna inflexible y esta no puede ser utilizada con cualquier cosa, sino solo con la conexión originalmente adquirida. Por ejemplo, un bol será "bol" en un lugar o una situación determinada y con un color preciso, al mencionar esta palabra para un estudiante con autismo se va a imaginar solo a "ese bol" en esa situación exacta y no a otro, ya que generalizar es una función intelectual que suele estar bastante restringida en ellos/as (en algunos/as más, en otros/as menos, y puede variar con el desarrollo).

La dificultad para **generalizar** está relacionada con la dificultad en la abstracción antes mencionada, la cual también influye en el proceso de meteorización. Las correlaciones entre el signo y el referente (el objeto concreto) se efectúan a través de asociaciones metonímicas (seriales, de correspondencia uno a uno) que se basan más en la imagen que en el sonido o en la significación. Veamos un ejemplo:

En el documental "Otras voces" un pedagogo cuenta un episodio de crisis de una de las estudiantes con autismo ya que antes de salir de viaje le habían dicho que "los aviones son como pájaros" y al despegar y ver que el avión no movía las alas entró en una crisis de angustia.

De manera similar se posicionan las personas con autismo ante las bromas. En ellas encontramos metáforas (no literalidad), es decir, creación de un nuevo sentido, que en las personas con autismo es difícil de crear y de recrear. Entienden la frase poética, y el humor en su literalidad.





En la conferencia de Jean Claude Maleval ¹¹ que se realizó este año en Ushuaia, él nos comparte una situación concreta para dar cuenta de la importancia de la regla para los estudiantes con T.E.A. y de cómo ellos toman literal el enunciado de los otros:

"Cuando Lisa llega a la escuela primaria los chicos le dicen tendrás una paliza por día, yo pensé que era una regla extraña, dice ella, pero la acepté, los chicos me pidieron que los siguiera a los baños que se encontraban en los subsuelos que tenían acceso directo desde la sala de recreo, ahí yo recibía todos los días un golpe, un puñetazo en el estómago, uno solo la mayor parte del tiempo, me golpeaban todos los días hasta que le conté a la maestra. Se volvía notorio y me hacía sentir idiota, puesto que yo misma iba a buscar a los chicos en el caso que parecía que se hubieran olvidado de golpearme, creí que tenía que ser así".

Aquí tenemos otro claro ejemplo como este estudiante no podía salir del enunciado, siguiendo la palabra literalmente.

Para seguir aprendiendo acerca de la particular manera en que las personas con autismo se vinculan con el mundo a partir del lenguaje, les proponemos ver el siguiente video del documental mencionado, "Otras Voces":

El contexto del Lenguaje

Entonces, el estudiante con autismo hace un uso singular de la palabra que no es el uso común de la misma. Al no sustentarse en el uso común debe, para poder vivir, articular las cosas en una lengua que le sea propia, pues es la única manera de poder arreglárselas con la existencia. La educación no puede entonces consistir en el aprendizaje de un lenguaje que rechace al del estudiante con T.E.A., sino por el consentimiento del otro a dejarse enseñar la lengua singular del estudiante con autismo.

¹¹ Jean Claude Maleval, Congreso Internacional de Autismo, Ushuaia abril 2019.





Para seguir pensando:

El Hablar Social

El hablar social implica un decir que no dice nada, es un hablar para "romper el hielo".

El lenguaje y el cuerpo

Podemos comenzar por preguntarnos qué implica tener un cuerpo, situación que a veces no nos complace del todo. En general nos lamentamos de él; querríamos ser más flacos/as, más jóvenes, más ágiles, etc. También le prodigamos todo tipo de cuidados al cuerpo: lo vestimos, lo adornamos, lo maquillamos, lo perforamos, lo tatuamos, lo llevamos al gimnasio, lo sometemos a dietas. Algunos llevan el cuidado del cuerpo hasta la obsesión o a veces hasta el martirio. Estos ejemplos dan cuenta de que tener un cuerpo no es nada sencillo para todos los seres humanos.

Lo referido en el párrafo precedente acerca de cómo nos vinculamos cada uno/a con nuestro cuerpo, es a modo introductorio para señalar que la percepción generalizada que suelen tener las personas sin autismo, acerca de cómo las personas con autismo viven su cuerpo y se vinculan a través de él con los objetos del entorno, no es una rareza. Son soluciones que ellas han encontrado para resolver su particular manera de vivenciar el propio cuerpo y el entorno, de la misma manera que lo hacemos las personas sin autismo, aunque pocas veces nos detenemos a pensar en que nuestras soluciones también podrían ser percibidas como rarezas vistos desde la vereda de enfrente, es decir, desde personas con alguna condición intrínseca como por ejemplo, autismo. Sus soluciones, son otras soluciones diferentes a las nuestras, pero soluciones al fin.

Recordemos que desde la Psicología se concibe que no se nace teniendo un cuerpo, sino en un cuerpo, y que más bien se trata de una relación que se va construyendo, especialmente en los primeros años de la vida. En esta construcción participa el lenguaje, dado que la noción de cuerpo es simbólica. Es difícil soportar el





cuerpo si el sujeto no puede imaginárselo como una imagen y como una unidad, ya que entonces cualquier sensación como un resfriado o cualquier actividad, como cortarse las uñas, puede convertirse en motivo de enorme desasosiego, angustia.

En el siguiente video, Norma Filidoro nos explica cómo el lenguaje arma los cuerpos, en un claro ejemplo en educación inicial:

El lenguaje y los cuerpos en Educación Incial.

Tomando palabras de Marita Manzotti ¹² en un artículo sobre "Los niños hablan con el cuerpo", plantea que la escuela es un ámbito donde lo cotidiano está reglado, tiene su horario de entrada, su canto a la bandera, su discusión en las aulas, hay planificaciones, etc. Es una vida relativamente ordenada. Está claro que cuando un docente entra a una escuela, todos los días tiene un día distinto, no hay dos días donde todos los chicos hagan lo mismo, se porten igual. Considero que el recreo es el mejor ejemplo, si uno quisiera regular todo el recreo no hay manera de hacerlo. Es como si el esfuerzo de esta época fuera anular que eso es así, volver todo previsible para que todo el mundo haga de cuenta que con una rutina, todo es del orden de lo previsible.

Es decir que con la rutina, lo cotidiano intenta ser dominado, ordenado, en la medida que anula todas las contingencias. Si hay un lugar donde las contingencias no se pueden anular es en las escuelas. Antes había cuerpos que respondían al ideal: nos sentábamos, nos tranquilizábamos, tomábamos distancia. Era un modelo que respondía a una época en la cual los cuerpos estaban sujetos al discurso del orden.

Hoy advertimos modificaciones que se introducen a partir del casamiento entre la tecnología, el discurso capitalista y los modos caracterizados por el consumo y básicamente por el exceso. Efectivamente, irrumpe la molestia del cuerpo, es decir la molestia de tener un cuerpo y no saber qué hacer con él:

_

¹² Marita Manzotti, Jornadas del "Proyecto Alojar", Ushuaia 2010.





- Aparece la exigencia de abordaje que va en la dirección de acallar los cuerpos, tranquilizar los cuerpos, detener los cuerpos, intervenir para que esta perturbación desaparezca.
- 2. Nos encontramos con modalidades disruptivas en el cuerpo de los niños, de riesgo para sí y para el otro.
- 3. Modalidades que demandan abordajes múltiples, presentan enfermedades, cosas raras en el cuerpo, se vinculan golpeándose, burlándose del cuerpo del otro. Empiezan a aparecer todas las perturbaciones propias de la vida, ya no en el juego sino en el estar sentado frente a la play o las diversas pantallas, matando a no sé cuántos.

Allí el cuerpo queda quieto pero cuando el cuerpo deja de estar jugando no tiene regulación. Esta regulación que aparecía en la pantalla, se disocia del cuerpo real del niño que empieza a hacer de más a producir una sonoridad que no encaja. Cuestión que se torna amplificadamente, como peligrosa, noción que es absolutamente novedosa: el peligro para sí y para el otro. Los niños están acostumbrados a estar con las pantallas, pero después en el colegio están aburridos/as. Los/las niños/as están acostumbrados a las pantallas, no están acostumbrados a que les hablen. Este paradigma tan extraño que a ciertos autores les gusta llamar Paradigmas de los cuerpos, es el ruido que hacen los cuerpos en la actualidad y que va a producir efectos cada vez más graves. Efectos de fundamentalismos, todo puede ser peligroso, todo puede ser una crisis que va a devenir en que la escuela tenga que intervenir, y para esto deberemos tener en cuenta que son muy distintas las respuestas que da cada uno/a da no son generalizables. Hay que soportar las diferencias en lugar de negarlas, ya que negándolas producimos fenómenos de segregación. Este cuerpo no puede concurrir a tal propuesta educativa, y si a otra, por ejemplo en educación especial. En una escuela democrática, plural, inclusiva, partimos del imperativo de dar lugar no solo a la singularidades cada uno/a de los estudiantes, sino también que dar lugar a la tolerancia, a la frustración y básicamente a sostener la pregunta acerca de lo que no sabemos, en lugar de segregar o excluir al cuerpo, a la persona, al estudiante





respecto del cual no nuestros marcos conceptuales de referencia no son siempre suficientes para darnos todas las respuestas.

Naoki, refiere sobre el lenguaje y su cuerpo:

"Hay veces en que no puedo actuar, aunque lo desee desesperadamente." Son ocasiones en las que pierdo el control de mi cuerpo... Es como si todo yo, a excepción de mi alma, perteneciera a otra persona y no tuviera ningún control sobre mí mismo. No creo que podáis llegar a imaginaros la agonía que supone para mí. No siempre es fácil darse cuenta de ello simplemente mirando a un autista, pero nosotros (las personas con autismo) nunca sentimos del todo nuestro cuerpo como algo nuestro". 13

Siguiendo lo relatado por Naoki, persona con T.E.A., los/las invitamos a reflexionar sobre la "mala conducta" en las escuelas, que nos propone Daniel Valdez, donde supone el no considerar la misma aislada, ni reducirla a la perspectiva individual. Resalta poner la mirada de cada conducta en su contexto, para poder descifrarla y generar caminos de abordajes superadores, creativos, y sobre todo educativos.

Para seguir profundizando, invitamos a leer la propuesta de Daniel Valdez: La "Mala Conducta" en la Escuela.

Configuraciones de apoyo.

Recordamos los conceptos de Barreras al aprendizaje y la participación; Configuraciones de apoyo; Ajustes Razonables:

Cuadro de Barreras - Configuraciones de apovo- Aiustes Razonables-

¹³ Naoki Higashida, "La razón por la que salto". Pag. 73 y 74





Antes de iniciar un análisis sobre las configuraciones de apoyo con el que el docente puede contar para **eliminar las barreras de comunicación y aprendizaje**, cabe señalar que es fundamental realizar al inicio de la escolaridad una evaluación comprensiva de las necesidades de apoyo. Para la misma es necesario contar:

con	una	mirada	inclusiva	a
COLL	una	IIIIIaua	IIIGIUSIV	а,

- una adecuada recopilación de datos, a través del conocimiento de sus padres, equipo tratante que pudiera estar interviniendo,
- □ con una valoración de lo recopilado tendiente a resolver preguntas orientadoras como **qué puedo hacer** con el/la estudiante para que aprenda, qué puede hacer el/la estudiante y **qué puedo aprender** de este/a estudiante.
- ☐ Dejar de lado la pregunta "¿Qué tiene?".

Los/las invitamos a escuchar a la Prof. Diana Andrade, Diplomada en Inclusión Educativa:

Planificación para la Diversidad

Ahora compartimos un video sobre un encuentro sin "barreras":

Un cuento sobre Autismo: "Encuentro"

Este encuentro se produce porque la niña se pregunta ¿Qué puedo hacer para entrar en su mundo?, ¿Qué puedo aprender de ella? su mirada es inclusiva. Si lo que hubiese primado fuera la pregunta ¿Qué tiene? aparecería en primer término el déficit, y se perdería ver la puerta de entrada hacia la niña.

De igual modo Temple Grandin dirá:

"Muchos niños autistas desarrollan una manía por diferentes temas. Algunos maestros cometen el error de intentar eliminar estas fijaciones, mientras que, por el contrario, deberían intentar desarrollarlas y canalizarlas. Las manías suministran una gran





motivación. Es necesario que se ayude a los niños autistas a cultivar su talento. Pienso que hay demasiado énfasis sobre los déficits y demasiado poco sobre las capacidades que se pueden desarrollar."

El estudiante con autismo en ocasiones experimenta gran malestar y lo que nos parecen "conductas extrañas" son su forma de reaccionar: estereotipias, ecolalias, objetos de los que no puede separarse, etc. es frecuente que se busque suprimir, cuando en verdad lo que resulta más funcional en términos vinculares y pedagógicos, es alojar esa solución; que el estudiante con C.E.A. ha encontrado y por muy rara que parezca al "sentido común", o sea, a nuestro ideal de normalidad. Sólo partiendo de su invención, se podrá llegar a encontrar su solución. Esto es a lo que nos referimos cuando hablamos de respetar la "singularidad" de cada estudiante, y en particular, las implicaciones que esta premisa tiene para las situaciones que nos hallemos siendo educadores de estudiantes con autismo.

De los soportes, materiales y estrategias en general, es importante aclarar que es imprescindible evaluar periódicamente la práctica, la metodología que se viene aplicando, teniendo en cuenta los distintos momentos de escolaridad y contextos, ya que suelen variar según cada etapa y según cada estudiante. Por ejemplo el uso de **Pictogramas** puede ser necesario en un inicio de escolaridad para organizar las rutinas de la jornada escolar, estas, luego de corroborar que han sido incorporadas por el/la estudiante, deberían ser descartadas, ya que no cumplirían su función y podrían generar una dependencia innecesaria, siendo contraproducente, obstruyendo la posibilidad de desarrollar el uso del lenguaje, su palabra. La alerta surge en el uso excesivo de los pictogramas en los tratamientos y en las adaptaciones que se utilizan, como por ejemplo los cuentos o leyendas basadas en pictogramas. Los pictogramas deben aplicarse para garantizar una comunicación que facilite la comprensión de la comunicación. Su aplicación en exceso no suele favorecer el desarrollo del lenguaje, sobre todo en los primeros años de vida.

¹⁴ T. Grandin, "Pensar en imàgenes".





A partir de la Resolución del C.F.E. (Consejo Federal de Educación) N° 311/16, en el **P.P.I.** de un estudiante con T.E.A. deben registrarse las **barreras identificadas** en la situación educativa, así como todos los **apoyos** que se diseñarán e implementarán para resolver esas barreras situacionales.

Este P.P.I. como toda praxis docente, necesariamente debe ser revisado sistemáticamente y colaborativamente entre docentes, docente de escuela especial, equipos técnicos, asesores pedagógicos, equipos directivos, estudiante y familia.

La importancia de la inclusión de la familia en la construcción del P.P.I. del estudiante, es fundamental por varios motivos:

| Son los que más conocen al estudiante,
| Saben de las posibilidades, limitaciones y particularidades de su hijo/a,
| Conocen sus intereses, su contexto, y sus rutinas.

| Para tener en cuenta a la hora de realizar una planificación didáctica diversa, inclusiva, es importante destacar además:
| Partir de la observación del grupo que incluye a los/las estudiantes con autismo.
| Revisar los soportes materiales concretos con los que va a contar,
| Entender que la planificación debe ser flexible, que pueda requerir modificaciones en función de las respuestas del grupo y del/la estudiante con autismo,
| La construcción de las configuraciones de apoyo no debieran realizarse en soledad: Recordar que el/la estudiante es de toda la institución, no solamente de un aula, sala, servicio, etc.

Para seguir reflexionando, siguiente link:

¿Cómo escucha un niño con Autismo? En la escuela...





La construcción de un entorno facilitador para el aprendizaje de todos/as y cada uno/a de los/las estudiantes, implica el análisis de las configuraciones de apoyo necesarias. En este sentido los comunicadores visuales son un recurso valioso, que facilitan el procesamiento de la información. Cuentan con la característica de la predictibilidad, ayudan a disminuir la ansiedad y las conductas disruptivas. Dan estabilidad.

En esa dirección consideramos que es necesario abrir la discusión respecto de las negociaciones, adaptaciones y ajustes entre educadores y estudiantes, ya que las clásicamente llamadas "adaptaciones curriculares" en ocasiones obturan los interrogantes y la reflexión acerca de las estrategias pedagógicas adecuadas. Traducimos: las adaptaciones curriculares (entendidas como restricción de contenidos) pueden ser en ocasiones necesarias, pero nunca suficientes. Con frecuencia son las adaptaciones comunicativas las que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque no sean estas siempre objeto privilegiado de análisis, revisión, discusión, diseño e implementación.

Algunas consideraciones sobre las características de los **comunicadores visuales** (pictogramas, agendas visuales):

Colaboran en el procesamiento de la información,
Generan/aumentan/promueven interés en el/la estudiante,
Facilitan la comprensión y la comunicación,
Favorcen el aprendizaje,
Ayudan a respetar turnos y comprender reglas,
Promueven la imitación y el juego simbólico,
Es no obstante necesario evaluar permanentemente hasta cuándo es necesario
su uso, dado que como ya se anticipara en párrafos anteriores, pueden generar
una dependencia innecesaria.
El uso de los comunicadores visuales es más funcional cuando incorporan fotos
de personas conocidas, del aula real del/la estudiante, de contextos cotidianos.
Pueden usarse en secuencia, como la explicación de un evento que está por
suceder (función de anticipación).





Naoki Higashida, un adolescente de 13 años con autismo, que escribe el libro "La razón por la que salto" ¹⁵ invita al lector a que "pueda llegar a ser mejor amigo de las personas con autismo". A lo largo del libro Naoki intentará responder a preguntas que las personas sin autismo se hacen acerca de las personas con autismo:

"¿Por qué no hacen enseguida lo que les dicen?, dirá: Hay veces que no puedo hacer lo que quiero hacer, o lo que tengo que hacer. Eso no significa que no quiera hacerlo. Incluso a la hora de realizar la tarea más sencilla, no consigo empezar con la misma facilidad que vosotros. Así es como tengo que planteármelo:

- 1. Pienso en lo que voy a hacer,
- 2. visualizo cómo voy a hacerlo.
- 3. Me doy ánimos para ponerme en marcha."

Para continuar reflexionando sobre los soportes y estrategias para eliminar las Barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (T.E.A.), siguiente link:

<u>Documento de "Educación Inclusiva. Fundamentos y Prácticas para la Inclusión". 16</u>

En la siguiente situación escolar que compartiremos a continuación, se puede observar cómo la educadora pudo repensar el uso de pictogramas, y avanzar hacia otro recurso visual más significativo para la estudiante con CEA, y no solo para ella, sino también para sus compañeros/as; todos se beneficiaron.

Situación áulica

_

¹⁵ Naoki Higashida, libro: "La Razón por la que salto"

¹⁶ Ministerio de Educación de la Nación "Eliminando Barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). 1º Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.2019. Libro digital, PDF.





Catalina, trabaja con su maestra integradora a través de pictogramas (imágenes generales), por ejemplo se usaba para armar la secuencia: hora del recreo con pictogramas de la niña jugando e interactuando.

Un día, en el aula, realizan una plancha con fotos de sus compañeros/as de aula, para reconocer sus nombres. Al tomar dimensión el orientador escolar y las docentes de grado acerca del valor que tuvo esta propuesta educativa para Catalina, y para sus pares, se piensa en amplificar la utilidad de esta plancha de fotografías. Se diseñaron así conjuntamente con los/las niños/as del aula diferentes juegos, resultando ello altamente motivador para todos/as.

Esta propuesta intentó resignificar el uso de los pictogramas de una estudiante con autismo hacia un saber compartido, propiciando el lazo social a través de ese elemento, ese recurso que de otra manera la distanciaba de los otros, la dejaba por fuera de la mirada de los otros.

¿Se podrá seguir apostando a más? Aparte de realizar los juegos con sus compañeros, la apuesta estará en pensar las clases a partir de ese recurso particular que utiliza Catalina, y sumarlo en la planificación de la docente de grado toda vez que sea posible/pensable.

Armando el P.P.I:

P.P.I. CATALINA

"...un docente es alguien que inspira a que el otro se transforme. Un docente y un estudiante mantienen una relación de poder y esa relación de poder por suerte genera la mutua transformación y de alguna manera de lo que se trata es de que esa diferencia se sostenga porque si no, el poder se vuelve abusivo y entonces el docente termina disolviendo la otredad del alumno para conformarlo de acuerdo a su propia expectativa." ¹⁷

_

¹⁷ Darío Sztajnszrajber. Página 12. 05 de Abril 2018. Link: **Un docente es alguien que** <u>inspira a que el otro se</u>





Esta reflexión del filósofo contemporáneo Sztajnszrajber, nos ayuda a comprender la dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, que dicho proceso no es unidireccional, sino bidireccional. Con los estudiantes con autismo esto cobra particular relevancia, ya que la educación de ellos necesariamente es a partir de su lógica; comprenderla, planificar a partir de ella, enseñar teniéndola en cuenta, implica un cambio en la manera habitual que el/la educador/a pensaría y propondría su clase. Una vez cursada una invitación educativa con esta impronta, el/la educador/a tiene más posibilidades de dar acceso cultural (contenido) a su estudiante con autismo.

Ahora los y las invitamos a escuchar a un profesor y su experiencia con estudiantes con C.E.A:

Autismo y una propuesta pedagógica en el agua..

Foro obligatorio CLASE 3:

A partir del siguiente ejemplo, "Informe de Javier", y luego de la lectura realizada de las diferentes clases, los invitamos a ubicar:

- ☐ ¿Cuáles son las barreras a la inclusión?
- ☐ ¿Qué propuestas/apoyos se podrían pensar para deconstruir dichas barreras?

Vamos a compartir el informe del docente de Javier, que hasta ese momento había transitado la escuela como un estudiante "con problemas" y acaba de recibir el diagnóstico de Asperger.

"El presente informe tiene el objeto de describir y destacar características personales, grupales y de funcionamiento cognitivo e intelectual en el proceso de enseñanza - aprendizaje del estudiante Javier."

Más adelante "refiere que frente a las situaciones de enseñanza - aprendizaje, se presenta extrovertido, distraído, siempre llama la atención con sus gestos, inclusive con sus elementos personales, perturbando el ambiente áulico. (...). Es oportuno mencionar que como docentes, atendiendo a estas





características, hemos procurado captar su atención con variadas actividades y siempre recibimos la misma respuesta: una insuficiente continuidad en sus tareas, una demora para comenzar las mismas, problemas con los compañeros en el grupo de trabajo, en consecuencia molesta y perjudica a todo el grupo áulico."

Finaliza el informe: "su integración grupal es regular, es aceptado y reconocido entre sus compañeros, pero no tanto como buen estudiante, sino por crear en ellos un ambiente inseguro y poco productivo relativo a su conducta y disciplina. No participa en la realización de trabajos prácticos a pesar de que los docentes buscan su integración en diferentes grupos pero él no logra su total pertenencia."





Clase 4: Escuela y Familias

Expectativas de Logro

- ✓ Entender empáticamente a las familias de los estudiantes con C.E.A.
- ✓ Redefinir la participación de las familias como parte fundamental de la comunidad educativa.
- ✓ Encuadrar, desde una perspectiva colaborativa, la participación de las familias en la elaboración de los Proyectos Pedagógicos Individuales de los estudiantes con C.E.A.

Palabras iniciales

Bienvenidas/os a la última clase de este trayecto formativo virtual, como hemos destacado en clases anteriores, las familias cumplen un rol fundamental en las trayectorias escolares de sus hijos/as; lo cual cobra un matiz particular cuando se trata de estudiantes con C.E.A. Vamos a analizar y revisar según una mirada inclusiva ese rol en los Proyectos Educativos Institucionales, como en los Proyectos Pedagógicos Individuales de cada estudiante con C.E.A.

Vamos a situar al enfoque familiar en relación a perspectivas múltiples: ésta implica pensar al/la niño/a en el mundo, en situación y considerar además las familias en sus diversas pertenencias sociales.

Repasaremos seguidamente algunos conceptos, y al llegar a la clasificación de Diversidad Social, nos adentraremos en los distintos formatos de familia vigentes en la sociedad actual; conceptos necesarios para posteriormente adentrarnos en la particular relación familias escuelas en el marco de la educación inclusiva.

Educación Inclusiva - Diversidad - Familias

Tal como ya sabemos, la Educación Inclusiva no es solo para personas con discapacidad; un sistema de educación inclusivo es aquel atento a la plena





participación y desarrollo de todos los estudiantes: en situación de vulnerabilidad (familias judicializadas), Diversidad funcional, Diversidad de género, Diversidad cultural, Étnica y Religiosa, entre otros. La inclusión implica atender la diversidad, deconstruir prácticas de enseñanza y evaluación normalizadoras que resultan anacrónicas, evitando anteponer diagnósticos como una cuestión intrínseca a los sujetos para virar el eje de lo deficitario a pensar nuevas propuestas pedagógicas que favorezcan la percepción de la diversidad, la cultura institucional y áulica. Para lograr esto es necesario transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de todos los estudiantes, incluidos los que presentan alguna discapacidad. Necesariamente esto requiere del compromiso y de la participación de todos los agentes educativos, como así también de las familias de los estudiantes con CEA.

Una escuela inclusiva es aquella que hace foco sobre lo pedagógico sin pensar la enseñanza y el aprendizaje como posibilidad sólo de "algunos" sino de "todos". Los estudiantes con discapacidad tienen el mismo derecho a aprender junto con sus pares sin discapacidad, y de entender que las diferencias nos enriquecen en tanto son inherentes a lo humano, estas herramientas se usarán en forma beneficiosa y se intentará construir nuevas estrategias en función de identificar y eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los/as estudiantes, incluyendo a quienes presentan discapacidad.

Para pensar en trayectorias reales para los/as estudiantes es necesario reflexionar acerca de las propias representaciones que tenemos de los "otros"; ponerlas en tensión. Implica revisar no solo el universo de ideas que condicionan el vínculo entre el que enseña y el que aprende si no revisar y modificar, enriquecer, la propia práctica profesional.

Si el docente está convencido de que sus estudiantes, o más bien, algunos de ellos "no pueden", "carecen de", son incapaces de aprender, sus trayectorias serán muy diferentes a si operan concepciones que valoran las particularidades, diferencias y capacidades de cada uno.





Según ciertos modelos conceptuales, en el universo denominado diversidad, podemos diferenciar muchos colectivos de personas:

✓ Diversidad de género y sexual

✓ Hombres, mujeres, transgéneros, cisgeneros, intersexuales, transexuales, heterosexuales, asexuales, homosexuales y bisexuales.

✓ Diversidad Social

✓ Personas en situaciones de vulnerabilidad, composición familiar, aspectos socio-ambientales.

✓ Diversidad Religiosa

✓ Diversidad Geográfica (zonas)

✓ Diversidad funcional o Discapacidad

✓ Sensorial: auditiva- visual, neuromotora, intelectual, múltiples, altas capacidades

✓ Diversidad Económica

✓ Poder adquisitivo, condiciones materiales

✓ Diversidad Étnica- cultural

Pueblos originarios, ciudades, comunidades.

Como puede verse en la clasificación de los colectivos contemplados dentro de la diversidad, se hace mención a la composición familiar. Según datos de UNICEF¹ (2003) las transformaciones familiares constituyen una de las manifestaciones más importantes del cambio social contemporáneo. En pocas décadas, el modelo de familia afianzado en la inmediata posguerra, ampliamente difundido bajo el rótulo de "familia nuclear", fue cediendo espacio a una creciente diversidad de formas y

1

¹ Nuevas formas de familia perspectivas nacionales e internacionales UNICEF - UDELAR 2003 http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf





estilos de vida familiares. A consecuencia de los cambios ocurridos en la formación y disolución de las familias y en la inserción laboral de las mujeres, las bases del modelo "parsoniano" ² fueron seriamente cuestionadas, tornando inviable la existencia de un modelo único de familia. Al lado de la familia nuclear "tradicional" (juedo-cristiana), comenzaron a cobrar relevancia numérica y social, las familias monoparentales y las familias "reconstituidas o ensambladas". Paralelamente la creciente desinstitucionalización de la familia implicó que los vínculos familiares "de facto" le ganen terreno a los lazos legales. Estas transformaciones se iniciaron en Europa y Estados Unidos a mediados de la década del sesenta e inicios de los años setenta, extendiéndose a la gran mayoría de los países occidentales en los últimos años del siglo XX.

En este marco referencial, de la multiplicidad de formatos familiares, es que vamos a situar las infancias, su educación, y por lo tanto a pensar la relación familia escuela. Actualmente, un error frecuente en el que incurrimos al plantear dicha relación, es la tendencia a soslayar las condiciones de las familias, las nuevas presentaciones de la misma que genera la época, desconociendo la historicidad de la institución familia, y pensar en términos de patologización los rasgos novedosos que traen en sus miembros estas otras formas de organización familiar.

En cuanto a las familias, en relación con transformaciones socioculturales intensas, que marcaron un verdadero pasaje de época, se han modificado no solamente en sus configuraciones observables, sino en sus formas de vinculación. La idea de familia se va extendiendo más allá de los lazos de sangre, incluyendo otros vínculos no consanguíneos, nacidos en circunstancias diversas, que pueden

-

² Modelo Parsoniano engloba los conceptos de **Talcott Parsons**, <u>sociólogo estadounidense</u> de la tradición clásica de la sociología. Parsons desarrolló una teoría general de la sociedad, donde define a la misma como una totalidad y que puede constituirse como un gran relato, con capacidad explicativa y predictiva sobre la vida social (al modo de <u>Comte</u>). Frente a una teoría tan generalista, cabe preguntarse por cuál es el lugar del individuo dentro de un universo tan grande de supraentidades; este problema de su teoría, y cierto conservadurismo de la misma, derivó en que, desde la década de 1970, una nueva generación de sociólogos fuera abandonando sus aportes.





ofrecer el amor, los cuidados primordiales y las prohibiciones requeridas por el psiquismo para su constitución y devenir.

En otros términos: Las configuraciones familiares en las sociedades actuales se van construyendo y producen espacios y vinculaciones originales; la idea de construcción implica devenir, transformación. Cada familia va conformando sus formas relacionales propias y reglas nacidas en su seno pero sustentadas en legalidades culturales trascendentes.

Claramente, este pensamiento posee una lógica de la diversidad que hizo posible el pasaje de "la familia" a "las familias".

El hijo idealizado y el hijo real, la irrupción de lo imprevisto.

La discapacidad suele irrumpir en la vida familiar como algo imprevisto, que se presenta de un momento a otro, que desorganiza y altera el orden en el cual se venían moviendo, hasta entonces, los integrantes de la familia. En la historia de una familia las situaciones de crisis por las atraviesan pueden ser innumerables, algunas de ellas son previsibles, otras tienen un carácter imprevisto como aquella en la que irrumpe la discapacidad afectando a cada uno de los integrantes. Solemos pensar que las cosas son permanentes y deseamos que la seguridad sea eterna, pero nada lo es y la irrupción de la discapacidad es una muestra de ello.

Al enfrentarse las familias con un diagnóstico de C.E.A. en uno o más de sus nuevos integrantes, comienzan a transitar un camino de incertidumbre que marca la evolución del ciclo vital familiar, el desarrollo de la trayectoria escolar, el devenir de las relaciones sociales de todos los miembros de la familia, y el lugar social/laboral futuro de ese miembro familiar con discapacidad.

El peregrinar de los adultos familiares suele iniciarse en un recorrido por médicos pediatras y especialistas (fonoaudiólogos, psicólogos, psicomotricistas, musicoterapeutas, etc) buscando una explicación que logre darles una cuota de tranquilidad con respecto al desarrollo de su hijo. Al diagnosticarse el "Trastorno"





mediante variados estudios, el shock del momento es inevitable, las vivencias pueden ser muy variadas en tiempo y forma; desde la crisis de angustia hasta la negación. Hay un quiebre en la realidad familiar; todos sus miembros se vuelven vulnerables y la necesidad de bienestar se hace presente para mitigar el sufrimiento.

Para escuchar este duro proceso, compartimos el siguiente link del documental Otras Voces:

Familias y el encuentro con el diagnóstico de C.E.A. en sus hijos.

La familia como totalidad enfrenta una pérdida pero cada integrante de la misma podrá vivirlo de diferentes maneras. Más allá de las particularidades en la elaboración de cada uno, los psicólogos han descrito cuatro etapas del duelo, que no obstante puede incluir una instancia o posición que puede situarse tanto como antesala de dichas cuatro etapas, como transversal a las mismas:

El intento por estar preparados como padres puede ser considerado un proceso complejo; y si pensamos que el hijo es diagnosticado con C.E.A. la complejidad para hacerle frente a dicho diagnóstico vuelve ese proceso mucho más arduo; considerando que físicamente no presenta alteraciones, la posibilidad de aceptar el diagnóstico se hace aún más complejo. Los familiares atraviesan un tiempo **profundamente desconcertados**. María Isabel Bayonas³ afirma que "no saber bien qué es lo que le pasa ni qué expectativas tener para con el hijo/a, culparse a sí mismo y que el grado de estrés genera descompensaciones en el estudiante y en la homeostasis familiar, son momentos y estados que genera el diagnóstico".

✓ La fase de Negación: Luego de "superada" la etapa anterior, la negación es el primer mecanismo para defenderse de la angustia que genera haber recibido un diagnóstico de tal complejidad; por lo tanto la familia sigue en la búsqueda de otros diagnósticos con otros especialistas, comúnmente se debe tener precaución en

_

³ Maria Isabel Bayonas "El autismo, aspectos familiares", 1993.





esto, ya que los padres pueden llegar a considerar más acertados por considerarlos más favorables, comenzando a inclinar sus esfuerzos en pro de esta otra etiqueta sin poder darse cuenta que tan sobre-implicados están, con respecto a su dolor como padres, sobreimplicación que deja entre velos la necesidad del/la hijo/a.

☐ La fase de Depresión: Llegar a la aceptación de este diagnóstico, puede llevar a los padres a estados de angustia muy fuertes e impactantes para toda la familia.

La fase de Realidad: se caracteriza por la superación de este estado de depresión y por la aplicación de medidas racionales para compensar el problema. Comienzan a racionalizar lo que está sucediéndoles como familia, y utilizan los recursos que tienen a disposición para lograr avances en el/la hijo/a y en ellos mismos.

La fase de Afrontamiento: Esta etapa se puede desarrollar en dos direcciones. Una de estas está dirigida a la emoción y se caracteriza por actitudes de rechazo, evitación y negación como formas de reducir el estrés. Las reacciones que pueden llegar a tomar los padres en esta situación serían la institucionalización, la obsesión por el trabajo, y el encapsulamiento familiar para evitar las situaciones que impliquen el contacto del niño con personas, sobreprotección. Por otro lado se encuentra el afrontamiento dirigido al problema; a este respecto son destacables los aportes de Bayonas, los cuales se centran en la posibilidad de poder conservar la serenidad emocional, habilitar la comunicación en familia, pedir el esclarecimiento de dudas a los profesionales, diferenciar momentos que son para el niño, dedicarse tiempos y espacios personales, divertirse, utilizar herramientas que atenten contra el estrés.

Hay que tener en cuenta que la duración de estas fases pueden variar mucho en las distintas familias, y también de una manera diferente en cada uno de los distintos integrantes de las mismas.





Es importante remarcar que dicho proceso depende específicamente de la familia, su capacidad de aceptación, las herramientas para trabajar los duelos, el apoyo de todos familiares, la sociedad en la que están inmersos, la posibilidad de brindarle a su hijo/a una asistencia interdisciplinaria acorde con sus necesidades, los alcances que puedan tener para incluir a su hijo/a en una institución educativa, la confianza que puedan sentir con respecto a los profesionales que están ocupados en los tratamientos terapéuticos.







Como lo señala Blanca Núñez⁴, estas etapas de ningún modo se dan estrictamente de esta manera en forma secuencial y tampoco todos los miembros del sistema familiar las viven de igual manera.

Otras investigaciones sobre el impacto familiar del diagnóstico C.E.A.

También hay que tener en cuenta ciertas investigaciones sobre el impacto que genera el diagnóstico del autismo en las familias y se han centrado en las descripciones de los factores que condicionan los niveles de estrés familiar, identificándose tres grupos relevantes:

- ✓ Características del hijo/a
- ✓ Recursos familiares
- ✓ Percepción familiar del diagnóstico de discapacidad.

Con respecto a las características del hijo/a, frecuentemente aquellos/as niños/as con autismo no verbal suelen presentar mayores desafíos a las familias, y en este sentido, se ha demostrado que ellas presentan altos niveles de estrés significativamente superiores a aquellos integrantes de familias cuyos/as hijos/as pertenecen al subgrupo personas con autismo verbal y de alto rendimiento.

Los recursos familiares incluyen los económicos y los apoyos sociales, así como la percepción del diagnóstico se refiere a la forma que tiene la familia de abordar la situación. En el apartado siguiente ampliaremos sobre este último aspecto.

Respecto de la percepción familiar del diagnóstico de discapacidad, haremos una ampliación en el apartado siguiente denominado: Culpables.

⁴ Blanca Núñez, "Los abuelos de un nieto con discapacidad"; Editorial Lugar 2014.





Culpables



Mariana Weschler⁵ nos comparte su experiencia y reflexión sobre el primer sentimiento de muchas familias que se "chocan- encuentran" con un diagnóstico de su hijo:

"CULPABLE"

La discapacidad irrumpe en el discurso vital de las familias como algo imprevisto, que se presenta de un momento a otro, sin tocar el timbre. Es algo no

_

⁵ Mariana Weschler, "Chicos extraordinarios, de padres comunes y corrientes", Grama Editorial, 2010.





planificado que produce una gran desorganización y alteración en el orden en el cual se venían moviendo hasta entonces todos los integrantes de la familia. ⁶

Según Blanca Núñez ⁷ "El enfrentamiento a la discapacidad implica una crisis en la cual todos sus miembros se vuelven vulnerables y, en momentos como este, habitualmente los seres humanos reaccionamos queriendo sacarnos de encima prontamente el sufrimiento. (...) Hay una fantasía de poder, de control, de dominio en todos nosotros. Pero este poder no lo logramos. Nada puede realmente ser controlado por nuestra voluntad".

¿Cómo soportar la incertidumbre?

"Si nuestro mundo tuviera que ser entendido sobre la base del modelo de los sistemas estables, no tendría nada en común con el mundo que nos rodea: sería un mundo estático y predecible, pero no estaríamos allí para formular las predicciones. En el mundo que es nuestro descubrimos fluctuaciones, bifurcaciones e inestabilidades en todos los niveles. Los sistemas estables conducentes a certidumbres corresponden a idealizaciones, aproximaciones".

Prigogine

⁶ Así como las familias se ven afectadas de maneras muy diversas ante la aparición del diagnóstico C.E.A. o de otra discapacidad, los educadores también se ven más o menos afectados respecto de su percepción de poder enseñar a estos/as niños/as. Así como la lógica médica respecto de la C.E.A. y de la discapacidad en sentido más extenso, incide en la percepción familiar, también lo ha hecho y lo hace en los educadores: Venimos desde un paradigma médico-rehabilitador donde lo que primaba era partir de un diagnóstico, un nombre, un rótulo. Que en algún aspecto se esperaba y pensaba que aliviaba la ansiedad de saber "¿Qué tiene?", pero que muchas veces terminó siendo contraproducente dado que niños y niñas quedaron atrapados/as por una mirada "asistencialista, enmendadora" (Borsani, 2007), donde el abordaje y propuesta pedagógica se han centrado en el déficit del estudiante.

⁷ Blanca Nuñez, "Los abuelos de un nieto con Discapacidad", Lugar Editorial, 2014.





Compartimos el siguiente link del documental Otras Voces sobre el sentimiento de culpa de los padres:

Dejar la culpa y seguir adelante.

La culpabilidad es inherente al hecho de ser padres/madres, cualquier padre o madre tiene la experiencia de haberse sentido desde muy pronto culpable de que su hijo/a no sea como había imaginado que sería. Claro está, cuando las características del/la niño/a se hacen evidentes, esta culpabilidad acostumbra a volverse más molesta para el adulto. No es extraño escuchar en los padres/madres las dificultades que implica salir con su hijo/a a la calle y participar en la vida social. El relieve que adquiere la mirada de los demás hacia la conducta de su hijo/a despierta a veces un sentimiento de vergüenza que inhibe a los padres/madres a hacer determinadas actividades sociales. Esta "vergüenza" se acompaña, a veces, de un sentimiento de culpabilidad por no saber cómo responder en ciertas situaciones por ej. ante una rabieta en un shopping. La mirada de los demás es interpretada como incomprensión o rechazo. En ocasiones los padres/madres deben escuchar un juicio sobre su incapacidad de educar a su hijo/a.

Escuelas y Familias. Un historia de encuentros y desencuentros.

Compartimos parte de la entrevista con Cinthia Tobares, mamá de un estudiante con Autismo, presidenta de la Asociación de Padres "Lazos Azules":

Encuentro entre Escuelas y Familias.

Cuando las familias van a las escuelas no son iguales a las representaciones que el docente se había hecho de las mismas, esas representaciones pueden ser un obstáculo, siempre que el docente no esté dispuesto a modificarlas: esto sucede cuando el docente continúa hablándoles y actuando con la imagen que tiene de esas familias y no con las familias reales que están allí sentadas.





Por otro lado, las familias que llegan a las escuelas también vienen con una idea de cómo debería ser un docente y cómo debería actuar, y muchas veces la realidad no está a la "altura": o la supera o no condice con las expectativas.

"Esto nos lleva a pensar en la importancia de tener en consideración el interjuego entre las representaciones y la realidad, para ser trabajado y abordado, en lugar de ser eludido y ocultado".8

Compartimos para seguir escuchando y reflexionando sobre el camino largo y arduo que deben vivir los estudiantes con sus familias durante el trayecto escolar en los diferentes niveles de educación formal:

Familias y el trayecto escolar de sus hijos.

Como lo menciona en la entrevista Cinthia, es importante recordar, como lo hemos visto en la clase 2, en la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación, la centralidad de los trayectos escolares completos que debemos acompañar:

"Los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares completas de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema. Estos problemas atraviesan los tres niveles educativos, en sus diferentes ámbitos y modalidades y adquieren en cada caso una especificidad particular".

_

⁸ Ruth Harf, "Familia y Escuela, Padres y docentes: ¿Una relación peligrosa?". Capitulo 9. Del libro "Problemas e intervenciones en las aulas" Comp. Noveduc, 2013.





"La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as."

Familias y Escuelas. Configuraciones de Apoyo.

Cuando revisamos las propuestas pedagógicas para remover barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, se hace necesario contar con las configuraciones de apoyo incluyendo a las mismas familias.

Las familias, no sólo son fuente de recopilación de datos, también son parte de las configuraciones de apoyo con las que puede contar el docente, los equipos y las instituciones educativas. Han transitado por diferentes etapas desde el nacimiento de su hijo/a buscando ayudas, respuestas, soluciones para sus hijos/as que no siempre llegan. Todo esto constituye un capital, singular y único de cada una de las familias del cual el docente correspondería que se nutra para elaborar un plan pedagógico desde una concepción verdaderamente inclusiva. De esta manera se evitaría incurrir en la puesta en marcha de acciones que las familias ya intentaron/probaron y pueden dar cuenta de su resultado, a la vez que pueden facilitar a los docentes de estrategias, principios que sí son funcionales para hijo/a.

Pedir ayuda, parte del trabajo del docente a la hora de pensar planificaciones diversas:

Escuelas y Familias. Desde dónde pensar las configuraciones de apoyo.





Para pensar en el encuentro entre escuela y familias con estudiantes con discapacidad:

Una propuesta interesante para las entrevistas con familias

Mitos en la discapacidad... en particular con el autismo.

Los mitos son supuestos que intentan explicar, justificar o desarrollar el origen, razón de ser y causa de algún aspecto de la vida social o individual, pero podríamos señalar que actúan como prejuicio y obstaculizan el poder acercarse a determinada temática, a determinado grupo, sin información fehaciente y así cristalizar ideas erróneas acerca de los mismos. En relación al autismo compartimos algunos videos que señalan algunos mitos:

Para reflexionar, compartimos el siguiente link del video de Faro Patagonia, sobre:

"Las siete mentiras sobre el autismo"

Compartimos la siguiente reflexión de la enriquecedora entrevista con Cinthia Tobares:

Mitos sobre el autismo.

Familias y Escuelas. El desafío de pensar distintos formatos institucionales.

Compartimos este link del video de Fundación Brincar, sobre el testimonio de vida de un adolescente con Autismo:

Único.





"El sistema educativo debería contemplar tipos institucionales diferentes". Carlos Skliar (2008)

Tal como veíamos precedentemente las Resoluciones N° 155/11 y N° 311/16, al igual que la Resolución 2509/17 del Ministerio de Educación de la Nación, llevan a considerar una reorganización de la educación especial tendiente a la construcción de un nuevo modelo institucional que permita el acompañamiento de las diversas trayectorias escolares de los estudiante con discapacidad en los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

En este proceso ya iniciado en la Provincia del Neuquén, ha sido central problematizar, reflexionar y cuestionar la organización de todas las Escuelas en vistas a:

- ✓ Ofrecer contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo y, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, trayectos optativos que consideren las ofertas curriculares y extracurriculares de las instituciones de la zona;
- ✓ Aunar esfuerzos por apoyar, sostener y acompañar el derecho a la educación de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad;
- ✓ Realizar diversas actividades (recreativas, expresivas y comunitarias) que tengan como eje la centralidad de la enseñanza y que logren apoyar la inclusión, la permanencia, la promoción y el egreso de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad del sistema escolar;
- ✓ Pensar en un rol docente activo pero que también esté acompañado de un proyecto colectivo que incluya a otros actores educativos (preceptores, auxiliares, entre otros) a través de acciones interdisciplinares junto con la disponibilidad de un tiempo concreto para entablar el diálogo y la concertación necesarios para llegar a acuerdos;





- ✓ Invitar a participar a la Comunidad Escolar para motorizar las propuestas y fortalecer esta interacción;
- ✓ Habilitar el uso del espacio escolar (las aulas) pero, también, flexibilizar este
 aspecto a partir de la incorporación de "otros" espacios escolares;
- ✓ Avanzar en la idea de espacios por "fuera" de la escuela a partir de la articulación con instituciones y organizaciones que apunten a consolidar trabajos colaborativos y vinculaciones estratégicas que enriquezcan las trayectorias educativas integrales de los estudiantes:
 - Escuelas secundarias de todas las modalidades;
 - Centros educativos para adultos;
 - Establecimientos educativos de Nivel Superior;
 - Clubes o centros deportivos;
 - Centros culturales;
 - Comedores barriales;
 - Centros de salud;
 - Hospitales (áreas programáticas vinculadas con educación);
 - Escuelas de formación laboral para adultos;
 - Organizaciones sociales que trabajen con adolescentes y jóvenes; Sindicatos;
 - Oficinas de empleo;
 - Salas de cine y/o teatro;
 - Empresas, fábricas y/o comercios, y
 - Espacios públicos de libre acceso como parques y plazas.

Esta aproximación hacia la construcción de distintos formatos institucionales merece algunas consideraciones:

En primer lugar, es necesario contemplar que hay algunos rasgos inherentes y propios de la lógica de funcionamiento de nuestras instituciones educativas, como ya hemos desarrollado en apartados precedentes, que sintéticamente se vinculan con: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la





anualización de los grados de instrucción. Sin embargo, no perdamos de vista que son resultado de una invención y, como tal, esto es susceptible de ser modificado.

En segundo lugar, concebir a la escuela como una construcción social y un producto de la humanidad (Pineau, 2001) nos permite advertir que su surgimiento fue resultado de un fenómeno disruptivo que, a su vez, ha sabido desplazar y/o superar muchas otras organizaciones posibles. La condición de naturalidad de las escuelas es, también, una construcción que puede ser deconstruida y reconfigurada. Animarnos a ahondar en esta línea de interpretación nos permitirá proyectar otros modelos organizativos posibles.

En tercer lugar, y que se desprende de lo anterior, las escuelas no siempre han existido ni nada permite asegurar su perennidad. Han sido una forma que la educación ha adoptado en algunos momentos del proceso educativo global (Trilla, 1998). Su historia fue la de una apuesta política y cultural. Leerla en esta clave - dinámica e histórica - nos permite comprender que las escuelas han sido creadas para dar respuesta a necesidades concretas, específicas, históricas, sociales, políticas y económicas que no están exentas de revisión.

En cuarto lugar, las escuelas son instituciones complejas que están atravesadas por historias, herencias, culturas y tradiciones. Por esto mismo, es necesario considerar las características de los contextos y las agendas de trabajo de cada institución a fin de atender a sus propias y específicas: dinámicas de funcionamiento, historias, disponibilidad de recursos (humanos, tecnológicos e infraestructura), intereses y esfuerzos compartidos, estilo de comunicación y la modalidad de trabajo que asumen en articulación o no con otras instituciones sociales y de la comunidad.

En quinto y último lugar, la organización escolar influye de modo significativo en quienes lo habitan y transitan. Por tal motivo no es arbitrario el modo en que cada escuela piensa, decide y organiza las relaciones entre los diferentes actores





institucionales, los recursos, los espacios físicos y los tiempos (Anijovich y otros, 2004).

En síntesis, estas someras ideas no han querido ser otra cosa que una invitación a cuestionar y desnaturalizar la organización escolar para encontrar nuevas miradas o, quizás, re-educar nuestra mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006).

Se trata de emprender un camino que colabore en develar, (re)descubrir, preguntar(se) y cuestionar(se) lo obvio, lógico o "natural" que nos permita reflexionar de qué manera se puede llevar adelante este ejercicio aunque, en un primer momento, nos sintamos que "es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir": "a esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados. ¿Qué puede significar la expresión "estar preparados" o "no estar preparados"? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto "saber qué hacer" ante cada niño/a, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno" (Skliar, 2008)9.

⁹ Skliar, Carlos (2008), "¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable". Orientación y sociedad Vol. 8.



Capacitaciónvirtual ypresencialde "Educacióninclusiva deestudiantes con T.E.A. "DEL ESTIGMA AL ENIGMA"



Foro de la clase 4

Les proponemos compartir el abordaje que realizan en sus instituciones educativas con las familias de estudiantes con discapacidad.

☐ Brevemente relaten el encuentro con las familias en algunas situaciones de sus prácticas pedagógicas.

☐ ¿Qué barreras detectaron? ¿Cómo las resolvieron?

TRABAJO FINAL DEL CURSO DE "ESTUDIANTES CON C.E.A."

Los invitamos a leer el siguiente artículo para analizar esta situación y de ahí elaborar el trabajo final.

Situación 1:

"Unas madres celebran la expulsión de un niño con Asperger del aula."

Situación 2:

"Cuando la red sostiene".2

En base a las situaciones presentadas:

- 1.- Identifique y describa las barreras de aprendizaje y de participación que se les impone a estos estudiantes dentro de la escuela y dentro del aula.
- 2.- ¿Cómo piensan las configuraciones de apoyo que podría necesitar el trayecto escolar de cada estudiante?
- 3.- Elabore propuestas pedagógicas a nivel áulico y a nivel institucional, para remover las barreras identificadas.

¹ https://elpais.com/elpais/2017/09/04/mamas_papas/1504515216_199375.html

² https://drive.google.com/file/d/11whYOuP8W3Kfph8etxksbyz84hHvXKDu/view



Capacitaciónvirtual ypresencialde "Educacióninclusiva deestudiantes con T.E.A. "DEL ESTIGMA ALENIGMA"



BIBLIOGRAFÍA DEL CURSO: "ESTUDIANTES CON TEA. DEL ESTIGMA AL ENIGMA. DESCREER + CREER + CREAR".

- Graciela Szyber, "De la integración a la inclusión". Cap. 3 del libro "Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y en educación". Noveduc 2009.
- Ruth Harf, "Familia y Escuela, Padres y docentes: ¿Una relación peligrosa?". Capitulo 9. Del libro "Problemas e intervenciones en las aulas" Comp. Noveduc, 2013.
- Mariana Weschler, "Chicos extraordinarios, de padres comunes y corrientes", Grama Editorial, 2010. Página 105.
- Blanca Núñez, "Los abuelos de un nieto con discapacidad"; Editorial Lugar 2014.
- Maria Isabel Bayonas "El autismo, aspectos familiares", 1993
- P. Ariés, Fadri e figli nell'Europa medievale e moderna, Bari, Lterza, 1976, vol 2, p. 484
- Frabboni, F. (1997) La educación del niño de cero a 6 años. Ed Cin Cel. P. 22 y 23
- Michel Foucault, "Vigilar y Castigar", Editorial Siglo XXIII
- Gisela Untoiglich, "En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y en la educación", pag. 213, Noveduc, 2014.
- Mgt. María Cristina Linares (UNLu, Museo de las Escuelas) con la colaboración de la Lic. Silvia Storino |
 Coordinación Autoral: Dra.Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO). "Llegar a Ser Alumno".
 EXPLORA. PROGRAMA DE CAPACITACIÓN MULTIMEDIAL. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología,
 Lic. Daniel Filmus .Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco .
- Norma Filidoro, "Problemas e intervenciones en las aulas. La Patologización de la infancia (III)".
 Noveduc Forum Infancias. 2013.
- Documental "Otras Voces", Asociación TEAdir, producido por Teidees, Silvia Cortés Xarrié e Iván Ruiz Acero, 2013.
- María José Borsani, "Construir una aula inclusiva. Estrategias e intervenciones". Paidós Voces de la educación, 2011.-
- Norma Filidoro, XIII Encuentro de Prácticas Subjetivantes y el III Encuentro de Abordajes Complejos, "Inclusión, un desafío constante en nuestras escuelas", Octubre 2018.
- María José Borsani, "Jornada Pedagógica Provincial: De la Integración Escolar a la Inclusión Educativa", 14 de Noviembre del 2018, Plottier.
- Gisela Untoiglich, "De inclusiones y exclusiones" 2017
- Daniel Valdez "Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas". Paidós, 2009.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N°311/16
- Daniel Valdez, <u>www.redea.org.ar</u>. Educación Inclusiva, Fundamentos y Pràcticas para la Inclusión. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019.



Capacitaciónvirtual ypresencialde "Educacióninclusiva deestudiantes con T.E.A. "DEL ESTIGMA AL ENIGMA"



- Jean C. Maleval, "El autista y su voz", Editorial Gredos, Madrid, 2011, pág 158.
- T. Grandin, "Pensar con imàgenes", ALBA EDITORIAL, 2006.
- Jean Claude Maleval, Congreso Internacional de Autismo, Ushuaia abril 2019.
- Marita Manzotti, Jornadas del "Proyecto Alojar", Ushuaia 2010.
- Naoki Higashida, página 73 y 74 del libro: "La Razón por la que salto"
- Nuevas formas de familia perspectivas nacionales e internacionales UNICEF UDELAR 2003 http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf
- Darío Sztajnszrajber. Página 12. 05 de Abril 2018.link: Un docente es alguien que inspira a que el otro se transforme"
- Cristina Rojas, "Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación".
 Cap. 4. Noveduc 2000.