

Derecho a la educación (inclusiva) en el autismo



*Daniela Alejandra Rocca**

Resumen

La educación tuvo cambios positivos a lo largo del tiempo: resoluciones, la puesta en agenda de la educación inclusiva y el surgimiento de políticas educativas que tienen como fin la inclusión, entre otros. Algunos de ellos fueron forjados ante la necesidad de poder comprender que la educación es para todos, se tenga una discapacidad o no, se nazca con una condición o no. Pareciera un poco loco, pero eso sucede con los alumnos que nacen dentro del espectro autista y las largas batallas que la familia debe afrontar para conseguir escuela, explicar y recordar que también tienen el mismo derecho.

Los profesionales del trabajo social son agentes que acompañan en este cumplimiento de los derechos. Dentro de la escuela se vuelven una herramienta humana fundamental de acompañamiento, no solo a las familias y los alumnos, sino que también a los docentes; ¿están preparados para brindarles una educación de calidad? ¿Cómo se posicionan frente a estos alumnos? ¿en qué les modifica su quehacer diario? En ese marco ven tensionado su labor entre lo normado y lo que se logra hacer. Entre una educación inclusiva real y un “hacer como”.

* Daniela Alejandra Rocca: Técnica universitaria en Minoridad y Familia, estudiante de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (UNLu). Acompañante terapéutica especializada en Autismo y TGD. Docente de Nivel Superior del ISFDY T Nº 43 Anexo Navarro, y del ISFDY T Nº 343 de Lobos. Orientadora social de la EP Nº 19 de Villa Moll. Colaboradora del grupo TGD Padres TEA Navarro. Mail de contacto: danirocca_@hotmail.com

El propósito de este artículo es difundir el tema *autismo*, poder hacer una aproximación a lo que sucede con la educación de estas personas, pero sobre todo cuestionarnos como profesionales sobre cuanto podemos aportar a esta situación. Siguiendo a Rattazzi (2018) y su propuesta de poder llamarle “condición” al autismo y dejar de decirle trastorno, hasta Skliar¹ (2012) quien postula la idea de que los docentes antes de estar preparados en el tema deben estar disponibles, ¿alcanza con eso? Frente a esto, es necesario ir al fondo de la cuestión y preguntarnos para qué nos forman y cuánto podemos aportar como orientadores sociales.

Palabras clave

educación inclusiva - autismo - orientador social

Avances en la comprensión del autismo

Si bien su existencia da cuenta de tiempos lejanos, su definición es reciente. Ya en el siglo XVIII aparecen escritos que hacen alusión al concepto, sobre todo porque se relata la historia de personas con características que coinciden con los criterios actuales para el diagnóstico de autismo.

Los autores Artigas Pallares y Paula (2012) exponen sobre las primeras apariciones de casos de personas que, según las descripciones, coinciden con las hoy conocidas conductas del autismo. Martín Lutero en 1483 relató la historia de un joven niño de 12 años describiéndolo como severamente autista, poseído por el diablo, sin alma, que debía morir asfixiado. Fray Junípero Serra es otro ejemplo de los antecedentes, una persona que no comprendía las claves sociales, el lenguaje pragmático y la comunicación no verbal. También el caso del niño salvaje que fue llevado a las pantallas de cine en 1970, *L'enfant sauvage*, que generó grandes debates entre cronistas y especialistas de la salud. Estos debates iban entre si este niño había sido privado del contacto social para convertirse en una bestia salvaje, o si, por el contrario, estaba a salvo de la sociedad y emergían de él las virtudes humanas en su estado más puro.

En este proceso se puede identificar que el autismo se ha convertido en un gran misterio, en un objeto de discusiones y debates entre psicólogos, psiquiatras, neurólogos y otros profesionales del área de salud, sobre todo en el siglo XX, luego de la enunciación de Kanner (1943)² y más recientemente hace referencia a las distintas manifestaciones sintomatológicas que se observan en dicha condición.

Cabe destacar que, en su primera publicación, Kanner no le dio un nombre, aunque se ha asumido ampliamente que lo hizo. Era el comportamiento de los niños a los que él llamaba autistas, no a los niños en sí.

1 Skliar, C. Investigador, docente, fonoaudiólogo y escritor. Especializado en literatura, pedagogía y filosofía. Investigador del CONICET de Argentina y del área de educación en FLACSO.

2 Citado por Wing, L. (1982: 83).

Las manifestaciones expuestas por Kanner fueron:

- Soledad extrema
- Deseo obsesivo de invariancia
- Excelente memoria
- Expresión inteligente (buen potencial cognitivo) y ausencia de rasgos físicos
- Hipersensibilidad a los estímulos
- Mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real
- Limitaciones en la variedad de la actividad espontánea (Reboredo, 2016: 19).³

Desde un plano general, es un término que designa un espectro de condiciones del neurodesarrollo, caracterizada según el DSM-V⁴ por alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca y en la comunicación, que posee patrones de conductas repetitivas y estereotipadas, y de intereses restringidos, así como la existencia de intereses sensoriales atípicos.

Asumido desde este punto de vista, se descarta sea una enfermedad y se refuerza que se trata de una condición, es decir que afectará a la persona a lo largo de la vida y, por ende, no puede ser curada.

En los años setenta se estimaba que 1 de 5000 niños nacidos vivos estaban dentro del espectro; en los años ochenta 1 de cada 2500; en los noventa 1 de cada 200 y actualmente varía entre 1 cada 110 y 1 cada 68 niños nacidos vivos. Entonces, 1 en 68, en Argentina con 44 millones de habitantes significa que, alrededor 500.000 familias tienen un integrante con condición del espectro autista (Rattazzi, 2018). Estos números crecen año tras año, pero no son solo números, son personas, niños que llegaran a las aulas de la escuela.

Como sucede con otras definiciones, es posible aferrarse a viejos paradigmas o empezar a entender el nuevo. Con esto me refiero a que ha entrado en debate dentro de la definición si corresponde “trastorno” o “condición”. La palabra trastorno hace referencia a la patología, por ende, al modelo médico que describe a las personas por lo que tienen (una enfermedad) y de la cual son responsables.

Desde el paradigma denominado modelo social de la discapacidad, se reemplaza trastorno por condición; en lugar de ser trastorno del espectro autista (TEA), se denomina condición del espectro autista (CEA), en clave de como definimos a las personas, que antes de ser autistas, son personas en sí que se encuentran condicionadas por un funcionamiento diferente de su cerebro. Hablar de condición humaniza y empatiza.

3 Reboredo, C. Psicóloga (UCA), mamá de un joven con autismo. Escritora de dos libros sobre autismo, creadora y directora de los centros de PIUQUE.

4 El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM) surge a partir de la necesidad de confeccionar una clasificación de trastornos mentales consensuada que debería incluir el método de conformación de los cuadros, para ser utilizada por psiquiatras y psicólogos. Su primera edición fue en 1952.

El paradigma médico hegemónico de la discapacidad tiene como característica específica el señalar aquello que no funciona en una persona, aquello que no puede. El nuevo modelo social de la discapacidad sale de ese lugar y reconoce a las personas con discapacidad primeramente como sujetos de derechos, haciendo énfasis en sus fortalezas y no solo sus debilidades, aquello que no puede.

Siguiendo a Rattazzi ⁵(2018), etimológicamente y semánticamente la palabra “trastorno” no es la correcta para definir a las personas. Las personas con autismo no son trastornadas, sino que están condicionadas por el desarrollo diferente de su cerebro. Es desde este posicionamiento que se intenta romper con un viejo y estigmatizante paradigma, donde se intenta dejar de llamarlo “trastorno” y poder empezar a definirlo como una condición: condiciones del espectro autista (CEA).

Para historizar un poco, y siguiendo a Velarde Lizama (2012), en el siglo XX se instala el modelo médico o rehabilitador, el cual sostenía que las personas con discapacidad pueden curarse o modificar su conducta mediante diferentes tratamientos médicos o educativos para poder ocultar su diferencia. Este cambio en la concepción de la persona con discapacidad se da a partir de la Primera Guerra Mundial, donde miles de soldados quedan incapacitados, producto de las mutilaciones sufridas en dicha guerra.

Una de las formas de rehabilitar era a través de la educación, donde aquellas personas que presentaban conductas por fuera de lo considerado normal, asistían a otra escuela, las escuelas especiales.

Se proponía una educación integradora donde se pedía a los Estados que garantizaran a través de políticas educativas el acceso a las escuelas ordinarias de las personas con discapacidad. Allí se los identificaba como alumnos con necesidades especiales, se celebraban las diferencias y se debían atender las necesidades de cada cual. Pero muy por el contrario de lograr esta integración y de ser atendida su necesidad particular, el alumno con discapacidad era quien debía “acomodarse” a lo que la escuela y el aula le proponía.

Esta idea de integración educativa no hace más que retornar a conductas del modelo médico o rehabilitador, donde el objetivo era poder “normalizar”.

Entre los años sesenta y setenta a partir de la lucha por los derechos civiles y el alzamiento de la voz de las mismas personas con discapacidad y otras minorías, comienza a gestarse el modelo social de la discapacidad. Estas personas tenían como objetivo promover la desmedicalización y poder desinstitutionalizar las políticas públicas orientadas a las personas con discapacidad.

El modelo social advierte sobre las barreras que impone la sociedad ante las personas con discapacidad, haciéndola responsable de toda exclusión y discriminación. Traslada el foco de lo individual a lo social y desafía la normalidad dentro de la educación. La Declaración de Salamanca de 1994 es el primer

⁵ Rattazzi, A. Doctora en medicina por la Universidad Favaloro, realizó la residencia en Psiquiatría infanto-juvenil en el Hospital Ricardo Gutiérrez. Jefa de residentes en la especialidad de dicho hospital entre 2005 y 2006. Cofundadora de PANNACEA.

documento internacional que menciona la educación inclusiva, aunque en la práctica, y más de 26 años después, se siga superponiendo con la integración.

En este contexto de reclamos por lograr la inclusión de las personas con discapacidad y de poder llevar a la práctica el modelo social, el Estado es quien diseña y lleva adelante políticas sociales que establecen el derecho a la educación de las personas con autismo. Dichas políticas deben ser ejecutadas con la finalidad de materializar estrategias de acceso y permanencia en una educación de calidad. Estas políticas entran en tensión cuando no se cuenta con los recursos para ser llevadas adelante, sea por falta de personal capacitado en el tema o aulas con la estructura necesaria para garantizar el acceso a todos. Este modelo social logra observar el entorno en el que se encuentra esa persona y cuáles son las barreras por las que no puede ejercer plenamente sus derechos.

El espectro autista se encuentra dentro de la discapacidad intelectual; Napoli (2015) sostiene que espectro autista y discapacidad intelectual están relacionadas y, además, que la discapacidad intelectual es más prevalente en el autismo que el autismo en la discapacidad intelectual, pero este es un debate para otro momento.

El modelo social viene para acompañar a la persona con discapacidad, no a suplantarla basándose en esta ecuación: persona con discapacidad-sujeto de derecho. Como postula Palacios (2018), el modelo social sostiene que las causas que originan la discapacidad son sociales, por tanto, las soluciones no deben apuntar a la persona de manera individual.

La discapacidad no es solo la consecuencia del déficit que pueda tener una persona, sino que resulta de un conjunto de condiciones del entorno, barreras actitudinales o que impone la sociedad; son aquellas que la persona encuentra en su entorno. Dentro del ámbito educativo estas barreras suelen tomar diferentes formas. Aun así, el derecho a la educación es un derecho de todas las personas, también de las que tienen autismo.

La educación como derecho

La educación es un derecho de todas las personas tal como lo expresa el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Aun así, fue necesario dar lugar al concepto de educación inclusiva, con el objetivo de explicar que las personas con discapacidad también tienen este derecho.

La educación inclusiva es por estos días uno de los temas de interés que en la agenda de la política educativa busca su lugar, lo cual nos lleva a considerar que su irrupción en el contexto internacional aparece en el escenario de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la Conferencia Mundial de Jomtien (1990).⁶

⁶ En esta conferencia se plantea la preocupación de que más de cien millones de niñas y niños no tienen acceso a la enseñanza primaria, y muchos de los que sí acceden no adquieren conocimientos y capacidades esenciales. Señala que millones de personas estaban inmersas en la pobreza, las guerras y analfabetismo.

Cuatro años después, en 1994 y promovida por la UNESCO, la Declaración de Salamanca sobre Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales fue el escenario que le dio rumbo al tema.

Para contextualizar esta “política educativa inclusiva” es necesario mencionar el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para todos en el marco del Proyecto de Educación,⁷ que revisa la garantía de la educación para todos en dicho continente sosteniendo que “los currículos nacionales de América Latina mayoritariamente destacan la importancia de una educación pertinente, inclusiva e intercultural, por lo que la formación docente debería responder a estos postulados” (2007: 127). Sin embargo, Payà Rico (2010) hace una crítica exponiendo que estas políticas curriculares de formación docente son, en más ocasiones de las deseables, acciones puntuales o políticas aisladas que no forman parte de una política global.

Teniendo en cuenta que cada país aborda el tema en un escenario que no será igual en los demás países, Argentina tiene su propio contexto político, económico, cultural, social, etc., que no es homogéneo en su extensión, sino que las características son particulares en cada región. Y ese contexto cambia según los intereses políticos que atraviesan la educación, según los gobiernos de turno se dará mayor o menor importancia a las necesarias políticas educativas que tengan por objetivo brindar las herramientas y recursos necesarios para garantizarla. Siguiendo a Terigi⁸ (2014), el traslado de iniciativas de un país a otro, de una escuela a otra, no produce los mismos efectos en el nuevo terreno que en el terreno original.

Argentina es un país que pretende atender la diversidad, al menos así lo postula en lo escrito de sus políticas educativas, lo que implicaría asegurar la igualdad de oportunidades en el tema educación, sin dejar de reconocer que la transformación de los sistemas educativos es un proceso largo y gradual. Estos intentos se vieron reflejados en años noventa con las inversiones realizadas en edificios, aulas, planes y programas, que tenían por objetivo que los sectores más vulnerables permanecieran en las escuelas (Gracia, 2015). Aún hoy vemos la tensión entre lo escrito y lo actuado.

Es importante saber que la escuela sola, aislada, no puede lograr la inclusión; hoy el impacto del ASPO y el DISPO vienen a mostrarnos que esto no es solo un dicho. Estamos viviendo tiempos de invenciones en el plano educacional y, por ende, en las políticas educativas, resolviendo cuestiones prioritarias que intentan no desatender el derecho a la educación, aunque sabemos que no todos estamos en las mismas condiciones de accesibilidad.

Pero consideraba que la inclusión de los avances tecnológicos y las distintas investigaciones generarían “la educación básica para todos por primera vez en la historia en un objetivo alcanzable”.

7 Realizado en el año 2007, en Santiago de Chile, siendo países participantes por América Latina: Argentina, Aruba, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Venezuela. Por el Caribe: Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Holandesas, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Dominica, Granada, Guayana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Montserrat, San Kitts y Nevis, San Vicente y Las Granadinas, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago.

8 Terigi, F. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Investigadora, docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Miembro de REDESTRADO.

Retomando lo antes expuesto, las políticas de educación inclusiva deben ser parte de un paquete de políticas sociales (culturales, económicas, de salud, etc.) que deben tener como objetivo asegurar la satisfacción de los derechos de las personas. Aun así, en el contexto del país las políticas siguen siendo en ocasiones focalizadas, atomizadas y fragmentadas, pero no porque sean pensadas de ese modo, sino que cada escuela, y como exponía anteriormente, tiene un contexto diferente. Un contexto donde hay personas, recursos, intereses contrapuestos, directivas, normas y acciones que no siempre logran que el objetivo de esa política llegue a todos por igual.

Dado que las políticas educativas que se predisponen en ocasiones son focalizadas y no logran la universalidad propuesta en la Ley de Educación Nacional N° 26206, dentro de las aulas, las normativas (expuestas más adelante) quedan rezagadas a las posibilidades de cada escuela a que en la práctica se logre la inclusión propuesta. Y lo visible de esta cuestión es lo que la escuela puede y no puede hacer, lo que los docentes logran y más aún lo que no logran, sin poder ir al fondo de la cuestión: falta de capacitaciones gratuitas, recurso humano y económico, entre otros.

En un estudio realizado por Gómez y Valdez (2015) sobre educación inclusiva y el rol de las maestras de inclusión (MI) se puede observar que, de la muestra tomada, un 75% se desempeña como MI, mientras que un 25% presta apoyo a alumnos. Lo que más impacta de las cifras que exponen los autores son las horas con las que tanto las MI como las que ofrecen apoyo comparten con sus alumnos: entre 1 y 2 horas semanales. Esto entra en tensión si pensamos en la idea de que, al hablar de inclusión, se hace alusión a poner a disposición de cada alumne los ajustes razonables para que la escuela sea un lugar habitable para todos. ¿Se logra realmente con esa cantidad de horas de la MI o la maestra de apoyo?

No se cuestiona el trabajo de las mismas, sino la característica de esta política que busca, entre la eficiencia y la eficacia, cumplir con toda la población educativa. Una docente (MI) para 7 alumnos, en 5 días a la semana. Para pensar.

Aun así, las normativas vigentes que acompañan el proceso de inclusión invitan a las familias a decidir a qué escuela irá su hijo, tenga o no una discapacidad. De esta forma se termina con una creencia cultural de antaño de que las personas con discapacidad son alumnos para las escuelas 500, las escuelas de educación especial.

En Argentina la educación especial era la responsable de lograr la educación integradora a través de la atención de los sujetos de manera individual; esto era sostenido por la Ley Federal de Educación N° 24195, la que expresa en su artículo 29 que la situación de los alumnos inscritos en la educación especial será revisada de manera periódica por profesionales del ámbito y con la posibilidad, si así lo requieren los padres, de lograr ser integrados a escuelas comunes.

Todas las resoluciones, leyes y documentos que acompañan los cambios de modelo o paradigma no suponen la eliminación definitiva de formas persistentes de modelos preexistentes, por tanto, hoy en día conviven las escuelas integradoras y las que pugnan por ser inclusivas. Estas últimas se

enmarcan en un enfoque de igualdad y equidad, en las cuales se reciben niños sin que cobre centralidad su discapacidad porque se basan en un enfoque de derecho, enmarcadas en el modelo social.

Las resoluciones vigentes son:

- Resolución N° 311/16: esta resolución propicia las condiciones para la inclusión al interior del sistema educativo argentino del acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.
- Resolución N° 1664/17: esta resolución deroga la N° 4635/11, que hace referencia a la integración de alumnos; y aprueba la “educación inclusiva” de los niños y niñas en el nivel inicial, primario, secundario y las trayectorias educativas inclusivas en la modalidad de educación especial.
- Resolución N° 4891/18: esta es la resolución de titulación de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria.

Las diferentes resoluciones surgen como parte de las políticas educativas que van dando respuesta a esas “cuestiones” que lograron meterse en la agenda educativa, además de visibilizar un cambio en cuanto a la educación. Le dan un rol protagonista a la persona con discapacidad y a su familia, situación que en el modelo médico no existía. Este protagonismo se da ante la posibilidad de que la familia pueda elegir la escuela a la que su hijo asistirá. La escuela deberá moldearse para ser inclusiva, activar los dispositivos necesarios para recibir a ese alumne y que tenga las mismas oportunidades que los demás. Aquí vale hacer referencia a lo que Duschatzky⁹ (1996) sostiene: “comprender la diversidad implica entonces renunciar a la irreducibilidad a un solo centro”. Esto rompe con lo explicado más arriba, sobre el mito de que las personas con discapacidad son alumnos de las escuelas 500.

Aun así, hay otra tensión que puede visibilizarse con relación a las políticas sociales. Tiene que ver con la postura que podemos tomar frente a ellas: ¿alguna vez sentiste que con las políticas educativas no alcanza para lograr la inclusión? Es real, pero esto sucede porque las políticas sociales, y por tanto las educativas, operan sobre las consecuencias y no sobre las causas. Un desafío frente a esto es pensar una intervención situada, es decir, poder conocer la realidad contextualizada para poder lograr una intervención no apriorística.

Volviendo con la idea de inclusión y siguiendo la idea de que no todos los niños con alguna discapacidad deben asistir a una escuela de educación especial, coincido con Rattazzi (2018) que sostiene lo siguiente: “La variable para consolidar y lograr aprendizajes significativos que impactan en su calidad de vida no es compartir el aula con personas que tengan el mismo diagnóstico”.

De este modo lo que se expresa y se intenta hacer visible es el sentido de inclusión con que se puede pensar la política educativa.

⁹ Duschatzky, S. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural. Investigadora en FLACSO.

Ampliando en cuanto la comprensión de la inclusión educativa cabe destacar que la inclusión:

es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. No se trata de un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes. Tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo y otros miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2011: 24).

De esta manera la inclusión denota principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. Una estrategia que se aproxima a facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Una estrategia que genera cambios hacia el escenario de enseñanza donde la escuela deberá revisar su estructura para ver si es acorde a los alumnos que recibirá; los docentes trabajarán de manera conjunta con las MI y con las escuelas especiales, ya que los alumnos, mediante un proyecto de inclusión, serán matrícula compartida.

Pero ¿qué pasa con los alumnos que están dentro del espectro autista? ¿Qué sucede con el cambio de escenario de enseñanza?

Partimos de la realidad de que no todos los docentes están capacitados en el tema autismo, otros no logran comprender la inclusión, sosteniendo que no están preparados para ello; o como en el caso de docentes de secundaria, que solo ven a los alumnos una o dos horas semanales. De esa manera dentro de su escuela conviven las resoluciones que explican de manera pulcra la “educación inclusiva”, pero que en el territorio solo se llega a la “integración”. Es decir que los alumnos están sentados en el aula en un contexto que le exige amoldarse a la clase ya preparada.

Puede que el desconocimiento o el tener que ingresar a lo desconocido genere resistencia. A veces los docentes que no aceptan trabajar con alumnos discapacitados sostienen no estar preparados para poder enseñarles, otros no pueden porque tienen cierto rechazo a la discapacidad (lo que es válido, no todos se sienten de la misma forma). Es aquí donde entra en tensión lo escrito y lo actuado quedando en el medio el derecho a la educación de las personas con discapacidad y, por ende, de los niños con autismo. ¿Qué podemos hacer para resolver esta tensión? ¿Se logran acuerdos al interior de cada institución escolar? ¿Qué sucede con los docentes que solo están con estos alumnos una o dos horas semanales? ¿Y con quienes tienen resistencia ante la discapacidad? No es sencillo y no se resuelve en un día.

Tal como lo expresa Skliar,¹⁰

la inclusión de personas con discapacidad a la escuela común necesita, más que de docentes capacitados, de una transformación ética. Se trata de dejar de poner el acento en los “diferentes” para reflexionar sobre el vínculo que se establece con ellos.

Estando de acuerdo y siguiendo la idea expuesta por el autor, los actores de la educación deben repensar éticamente su accionar ante la inclusión, ante lo que dicta la norma y lo que realmente sucede en la escuela, ante lo que se planifica y lo que se necesita en el aula. Lo que necesitan los alumnos.

Las diferentes políticas que se desarrollan en pos de lograr la inclusión educativa tienen otro problema de fondo, y es que en la formación profesional de los docentes poco se habla de las diversas discapacidades, entre ellas el autismo, con las que se pueden encontrar. Recordemos que el número de niños nacidos dentro del espectro cada año es mayor.

Frente a este escenario es necesario problematizar la formación docente y el interés de aquellos que ya son profesionales por capacitarse en el tema. Pero esto no es solo una cuestión de los docentes que se encuentran frente al grupo sino de toda la comunidad educativa y los trabajadores sociales no estamos ajenos a esta situación.

Trabajadores sociales como orientadores sociales

El abordaje que llevan adelante los trabajadores sociales en el ámbito educativo se desarrolla desde los EOE (equipos de orientación escolar) dependientes de la Dirección de Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Desde ese lugar se trabaja en pos de garantizar los derechos de los alumnos, en particular el derecho a la educación, teniendo en cuenta al alumno, su contexto familiar, contexto escolar y sociocomunitario.

La Disposición N° 15/03 Misión, Función y Roles de los Integrantes del Equipo Transdisciplinario en el marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial asigna diferentes funciones a estos profesionales, relacionados a las necesidades educativas especiales de los alumnos, seguimiento de la trayectoria, ausentismo, evaluaciones, admisión, egreso, acreditación, integración a otras instituciones y al mundo laboral. Es importante resaltar la función dentro del ámbito educativo del OS (orientador social) en aquellas adaptaciones curriculares que responderán a las necesidades particulares del alumno.

Estas adaptaciones se elaboran en conjunto con personal de las escuelas especiales, con la escuela común y con la familia. En el caso específico de trabajar con alumnos con CEA es importante poder

¹⁰ Entrevista a Carlos Skliar en la *Revista Saberes*, una revista destinada a docentes en actividad e interesados. Esta entrevista se llevó adelante en el marco de publicaciones sobre educación especial e inclusión.

abordar el trabajo desde el modelo social y conociendo aquellas resoluciones que dan lugar a mejorar la calidad educativa.

El OS, además, deberá explorar el contexto sociocomunitario del alumno, en pos de tejer redes que acompañen a la familia en diversas actividades en las que el alumno puede ser incluido y desarrollarse, teniendo en cuenta sus potencialidades, deseos y posibilidades.

Es necesario resaltar que los EOE son un recurso humano importante en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, pero que no todas las escuelas lo tienen, relegando en ese caso estas funciones a los equipos directivos que, en ocasiones, desconocen habilidades sociales particulares de la profesión del trabajo social.

En estos casos se dificulta la posibilidad de realizar funciones relevantes por fuera del ámbito escolar, dentro del espacio sociocomunitario donde pueden encontrarse herramientas y recursos que funcionan como garantes de derechos de los alumnos con discapacidad.

Los trabajadores sociales, al igual que los docentes, encuentran tensionada su labor. En el caso de los OS que trabajan de manera conjunta con profesionales de la educación, responden a directivas y normativas exclusivas de esta estructura. Pero los trabajadores sociales actúan en función del secreto profesional, desarrollando su autonomía en este ámbito. Esto quiere decir que las particularidades de la profesión logran un registro de lo observado en diferentes situaciones que luego decidirán qué se expondrá en el trabajo compartido dentro del ámbito educativo, y qué cuestiones reservará por secreto profesional.¹¹ La tensión se observa de manera clara cuando debe trabajar en pos de garantizar el derecho a la educación de todos los niños, ante tanta falta dentro de los establecimientos educativos. Falta de recursos humanos, edificios, que rompan barreras para las personas con discapacidad, falta de capacitaciones específicas de manera gratuita para que todos los docentes puedan acceder. Recién ahí, cuando nos enfrentamos a estas situaciones, nos preguntamos ¿para qué estoy capacitado?

A pesar de este interrogante los trabajadores sociales repensamos nuestro accionar, buscamos estrategias y nos reinventamos en el marco de todas las normativas que nos avalan. Este quehacer diario no se logra solo sino en conjunto con otros profesionales que conforman los equipos de orientación escolar. El objetivo es dar respuesta a las necesidades que van surgiendo en el ámbito educativo; y así como a los docentes no los forman sobre cómo atender a las personas con autismo en específico, a los trabajadores sociales tampoco nos forman en el ámbito de discapacidad. Pero esto no es una excusa para no hacer nada. La comodidad del “no sé del tema” no solo no ayuda al alumno, al docente o a la familia, sino que denota una falta de compromiso hacia la profesión desde una perspectiva de derechos.

Tampoco se puede accionar desde un lugar de héroe. Parafraseando a De la Aldea (2018), el héroe está avalado por el discurso de los valores elevados y eso no lo deja pensar.

¹¹ Código de Ética, art 25 expresa que el secreto profesional es un deber y una obligación que nace de la esencia misma y de los principios de la profesión.

Se necesita de profesionales comprometidos que salgan a buscar información o capacitaciones que los posicionen desde el lugar del saber, que les brinde herramientas para desarrollar su tarea y ser el andamiaje que los docentes, la escuela o ese alumno en particular necesite.

Retomando a Duschatzky, el horizonte de la inclusión no cuestiona la configuración institucional, los valores, y los principios de legitimidad no se alteran, solo se trata de acoger lo diferente desde las jerarquías ordenadoras. Hay resistencias a nivel institucional con las que debemos hacer acuerdos para poder llegar a este horizonte de inclusión. Encontrarnos con estas necesidades nos puede llevar a dos lugares: a quedarnos con esa postura y naturalizar que la escuela, su organización y estructura son así y no hay espacio para la modificación; o ponernos en movimiento para ir en búsqueda de lo que vemos como necesidad (acciones que incluyan) mediante las políticas sociales educativas en clave de derechos. Esta tarea no es sencilla, pero tampoco es imposible.

Cabe resaltar que el trabajo social ha sido y sigue siendo una profesión desvalorizada en el ámbito educativo y muchas veces desdibujada su identidad como tal, intentando desde el entorno imponer lo que un OS (orientador social) debe hacer. Esta es otra de las tensiones con las que los profesionales nos encontramos. ¿A cuántos TS les pasó que les digan: este nene llévatelo vos que sabes del tema? ¿Con cuántos docentes debatieron (o en el peor de los casos discutieron) cuando quisieron sacar del aula a un alumno con discapacidad? ¿Cuántas veces escucharon decir “que se haga cargo la OS que no hace nada”? Es por esto que como profesionales es necesario reflexionar sobre nuestro accionar para poder crearnos las bases necesarias que sustenten nuestra labor, pero también para poder movernos en esta tensión.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el aumento de niños que nacen dentro del espectro autista, es necesario problematizarnos acerca de la educación que queremos lograr. La inclusión debe estar en la agenda de la política educativa, una política que traspase el mero escrito en el papel. Para esto es necesario profesionales que se formen, y que en búsqueda de un mejor accionar repiensen y se cuestionen su accionar en el cotidiano, sobre lo que los profesionales del trabajo social llamamos territorio.

Movernos en la tensión en la que nos pone lo expresado en las diferentes resoluciones y realidades es una invitación a buscar estrategias que nos acompañen en este proceso de lograr la inclusión educativa; pero también poder sentar bases en clave del desarrollo como profesionales del trabajo social y como educadores.

La inclusión educativa es un derecho para todos los niños, con discapacidad o sin ella. El Estado debe ser garante de lograr que esto se cumpla, con políticas que lleguen a todos, con cambios en la estructura educativa y con la garantía de que todos los docentes pueden acceder a capacitarse, desde el nivel inicial hasta el nivel universitario.

Es importante resaltar que las realidades sufren cambios que requieren de nuevas intervenciones, nuevas respuestas, y los orientadores sociales dentro de las escuelas son profesionales que saldrán en búsqueda de esas nuevas respuestas. Un trabajo que, como bien se expresó anteriormente, no se logra en la soledad, sino en conjunto con otros profesionales: docentes, psicopedagogos, psicólogos y demás profesionales de la comunidad educativa.

Al margen de esto, considero importante para los profesionales del trabajo social que se desempeñan en el ámbito educativo puedan involucrarse en el tema de discapacidad, en poder conocer el modelo social, la legislación vigente y todas las resoluciones que dentro del ámbito educativo están para que en un trabajo en conjunto se concrete; sobre todo en la condición del espectro autista (CEA) y en los diferentes apoyos que estas personas necesitan. Porque si de algo estoy segura es que en todos los niveles nos vamos a encontrar con personas con autismo, es parte de las nuevas respuestas que una nueva realidad social nos invita a conocer. Y vos, ¿te sentís preparade?

Bibliografía

- Agencia Nacional de Discapacidad (2019). Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Aguilar Villanueva, F. (comp.) (2002). *Problemas públicos y agenda de gobierno* Colección Antropologías de Política Pública/3. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Un enfoque integrado para la mejora escolar en tu centro. En *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI-FUHEM.
- De la Aldea, E. (4 de julio de 2018). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de salud. *Revista Lobo Suelto*. Recuperado de <http://lobosuelto.com/la-subjetividad-heroica-un-obstaculo-en-las-practicas-comunitarias-de-la-salud-elena-de-la-aldea/>
- Duschatzky, S. (diciembre de 1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 15, 45-49.
- García, P. (24 al 26 de junio de 2015). *Políticas para la superación de la exclusión educativa. Estudio comparado de las políticas de inclusión educativa en los 90 y en el inicio del siglo XXI*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires.
- Juárez Nuñez, J. M.; Comboni Salinas, S. y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Levin, E. (2018). *Autismos y espectros al acecho. La experiencia infantil en peligro de extinción*. Buenos Aires: Noveduc.

- Napoli, S. (2015). *Trastorno del espectro autista y Discapacidad Intelectual*. Jornada Nacional de Discapacidad en Pediatría. Buenos Aires.
- Palacios, A. (2018). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección Cermi N° 36. Madrid: Cinca.
- Payà Rico, A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos del futuro. *Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Rattazzi, A. (2018). *Lo que no te contaron acerca del Autismo. Construyendo un mundo inclusivo*. Buenos Aires: Bonum.
- Reboredo, C. (2016). *Espectro autista. Derribando mitos, construyendo realidades*. Buenos Aires: Doble/E.
- Organización Mundial de la Salud (1 de junio de 2021). *Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Skliar, C. (2012). No hay que estar preparados, sino disponibles. *Revista Saberes. Publicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*, 23. Recuperado de <https://revistasaberes.com.ar/2012/12/no-hay-que-estar-preparado-sino-disponible/>
- Tumburú, C. (2015). La cuestión diferencia en los procesos de inclusión/exclusión escolar. *Pilquen*, 12(2), 14-23.
- Velarde Lizama, V. (2011). Los Modelos de la Discapacidad. Un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.

Bibliografía web consultada

- Corso, S. Romper las barreras. *Human Camp Vocacional Educadores BA-2016*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nbRGvtUNWNA>
- Corso, S. Un recreo tan loco como ideal. *TED X Rio de La Plata*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0vNVtWu-6Go>
- Trayecto Pre-Profesional para alumnos con necesidades especiales. Anexo I. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/anexoresol6249-03.pdf>