

AYUDAS PARA APRENDER

TRASTORNOS DEL DESARROLLO

Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Por Daniel Valdez



VOCES DE LA EDUCACIÓN

AYUDAS PARA APRENDER

Trastornos del desarrollo
y prácticas inclusivas

Daniel Valdez

PAIDÓS

EDITORIAL

PAIDÓS

Buenos Aires
(Argentina)

Primera edición:
2009

Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	13
INTRODUCCIÓN	17
1. La CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS COMPARTIDOS	23
Los alumnos que "no encajan" en el aula.....	23
Los múltiples fracasos.....	26
Aspectos cálidos de la cognición	27
Construcción de significados y sentidos	30
La diversificación de estrategias educativas	33
¿Hacemos lo mismo siempre que hacemos lo mismo?	36
La interpretación de culturas distintas	38
2. Educación INCLUSIVA Y COMPRENSIÓN DE LAS DIFERENCIAS.....	41
Cuando "repetir grado" es literalmente "repetir grado"	41
La perplejidad ante el "niño problema"	43
Rotular y etiquetar: usos y abusos.....	46
Concepciones acerca de lo diverso	49
Obstáculos para enseñar, barreras para aprender.....	55
Trastornos del desarrollo y educación inclusiva	59
3. DE PROCESOS PSICOLÓGICOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....	63
Los procesos psicológicos y sus vías de desarrollo en el autismo.....	63
Formas alternativas de mediación	66
"TG", "TEA", rompecabezas de siglas y avatares del autismo	69
Perspectivas iniciales: Leo Kanner y Hans Asperger	71
Los primeros niños que la escuela deriva al Dr. Hans Asperger.....	77
4. DE ESCAFANDRAS, MARIPOSAS Y PUENTES PARA LA COMUNICACIÓN.....	83
De escafandras y mariposas	83
Signos para organizar el mundo	85
Del universo del habla al "multiverso" de los signos	89
Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación [SAAC].....	91
Formas de intervención: estrategias y recursos	96
5. DISMINUIR BARRERAS AL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	103
Anticipar los cambios y negociar la flexibilidad.....	103
Funciones ejecutivas y materiales analógicos.....	105
El sentido de la actividad	114
Dispositivos de andamiaje	118
Las prácticas de evaluación dinámica	125
Los procesos de internalización del habla externa comunicativa	128
El habla egocéntrica: el lenguaje y su función autorreguladora	131
Del autocontrol a la autorregulación	134

6. LA "MALA CONDUCTA" EN LA ESCUELA.....	139
Pequeños equívocos sin importancia	139
De la "mala conducta" y los grandes equívocos	
al concepto de conducta desafiante	141
Conductas desafiantes e intervención comunicativa.....	145
Programa de intervención comunicativa:	
lineamientos generales	148
 CONSIDERACIONES FINALES. ¿UNA ESCUELA PARA TODOS?.....	163
Ampliar contextos de aprendizaje y participación	163
¿Pedagogía diferenciada o pedagogía indiferente?	164
Trastornos del desarrollo y mitos de la integración.....	166
Escuela especial e inclusión educativa	177
Mirar al futuro	185
 BIBLIOGRAFÍA.....	189

CONSIDERACIONES FINALES. ¿UNA ESCUELA PARA TODOS?

*Fui a la cocina, calenté la pavita, y cuando estuve de vuelta con la bandeja del mate le dije a Irene:
-Tuve que cerrar la puerta del pasillo. Han tomado la parte del fondo.
Dejó caer el tejido y me miró con sus graves ojos cansados.
-¿Estás seguro?
Asentí.
-Entonces -dijo recogiendo las agujas-,
tendremos que vivir en este lado.*
JULIO CORTÁZAR, "Casa tomada", *Bestiario* 11984]

AMPLIAR CONTEXTOS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN

Los hermanos del cuento de Cortázar son protagonistas de una situación extraña que progresivamente comienza a naturalizarse. Han tomado una parte de la casa, entonces sus movimientos y su vida se restringen a la cocina y a algunas habitaciones. Luego van siendo tomados sucesivamente los otros ambientes de la casa, reduciendo al mínimo la autonomía de los hermanos, quienes cada vez encuentran más limitaciones para desarrollar sus actividades cotidianas. Lo siniestro se apropia de la escena cuando algo extraño o fuera de lo común adquiere estatuto de cotidiano y natural (Freud, 1919/1986). Parece fatal e irreversible que los movimientos se restrinjan, que su hogar comience a ser un paisaje aterrador, que la constricción se vuelva estilo de vida. Finalmente la casa es completamente tomada. Y los hermanos expulsados al zaguán. Y luego a la calle.

Experimentar las barreras al aprendizaje y la comunicación, del modo en que les ocurre a Javier, a Luz, a Tomás, a Martín, a José o a tantas otras personas, supone una progresiva exclusión de los diversos contextos sociales y culturales. Tal vez el peor de los efectos de esa situación sea la naturalización. Igual que los hermanos de Cortázar, terminamos considerando natural que Javier no vaya a una escuela común *porque* es un chico con Síndrome de Asperger, o que a Martín no le permitan asistir al primer grado de la escuela de su barrio *porque* es un chico con autismo. Ambiente tras ambiente va siendo tomado ante la mirada impávida de unos testigos, que al igual que en el cuento, se resignan, se acostumbran y pasan la página.

Han tomado la casa. Han tomado el club. Han tomado el bar de la esquina. Han tomado el supermercado. Han tomado la escuela. Cada vez que sobreviene la indiferencia ante las diferencias se pierden oportunidades de interacción social, de aprendizaje y de desarrollo.

Crear dispositivos para mejorar las prácticas educativas, generar estrategias a partir de nuevos formatos comunicativos, en definitiva, ayudar para aprender es, contrariamente a la metáfora de Cortázar, ampliar de modo progresivo los ambientes a utilizar en la casa, multiplicar su habitabilidad y hacerlos un poco más amigables.

¿PEDAGOGÍA DIFERENCIADA O PEDAGOGÍA INDIFERENTE?

En algunos de sus trabajos sobre la pedagogía y la escuela de las diferencias, Perrenoud (1996, 2004, 2005)¹ profundiza aspectos de la pedagogía diferenciada, poniendo énfasis en una escuela que,

¹ Se trata de los libros *La pédagogie a l' école des différences* 1996 y *Pédagogie différenciée: des intentions a l' action* [2004.].

así como es capaz de fabricar el fracaso del alumno, también puede generar recursos, estrategias y planes para atender a las diferencias y propiciar el aprendizaje.

Para el autor,

[...] la preocupación por ajustar la enseñanza a las características individuales no nace solamente del respeto hacia las personas y del sentido común pedagógico, sino que también forma parte de una exigencia de igualdad: *la indiferencia hacia las diferencias*, como ha mostrado Bourdieu (19661, *transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje* y, más tarde, de éxito escolar. Efectivamente, basta con ignorar las diferencias para que la misma enseñanza:

- Propicie el éxito de aquellos que disponen del capital cultural y lingüístico, de los códigos, del nivel de desarrollo, de las actitudes, de los intereses y de los apoyos que permiten aprovechar al máximo las clases y estar a la altura a la hora del examen.
- Provoque, a la inversa, el fracaso de aquellos que no disponen de estos recursos, y que en tales condiciones aprenden en esencia que son incapaces de aprender, convenciéndose además de que este es el signo de su incapacidad más que el de la inadecuación de la escuela. [...]

¿Cómo explicar la persistencia de una pedagogía que se mantiene indiferente frente a las diferencias o que, en el mejor de los casos, solo las tiene en cuenta marginalmente, en unas proporciones bastante ridículas en relación a su amplitud?

Sabemos que la escuela es un sistema complejo, cuyos avatares no son ajenos al entramado social que le da origen y al que pertenece. La cultura escotar y varios de sus rituales no han sufrido demasiados cambios a lo largo de su breve vida, ligada a la aparición de los Estados nacionales. La escuela parece un sistema experto en la autopreservación y por qué no, en la *insistencia en la invarianza*. Seguramente no es ajeno a este paisaje el propio proceso de conformación histórica de la escuela, como "invento" de la cultura, con sus características político- institucionales, su carácter obligatorio, masivo, gradual (Varela, 1991; Perrenoud, 1997; Querrien, 1994).

Se pregunta Perrenoud el porqué de la insistencia en la agrupación de los niños por edades, por grados, por ciclos. El porqué de la conservación de la enseñanza frontal (que por cierto en algunas instituciones ha cedido en favor de experiencias actuales de trabajo en pequeños grupos en mesa). Ese tipo de dispositivo espacial -que algunos analistas culturales destacan como característico de la escuela en distintas épocas y en distintos lugares (Trilla, 2002)- es compartido con el de otros dispositivos sociales: los cines, los teatros, los colectivos, los trenes. Personas sentadas unas detrás de otras en distribuciones espaciales que no facilitan especialmente la comunicación, las miradas de referencia conjunta ni el trabajo cooperativo.

Un fenómeno interesante en relación con estas características específicas de los dispositivos escolares es su proceso de naturalización. Es "natural" en la escuela "pasar al frente", formar fila, trabajar en silencio, agruparse con niños de la misma edad, entrar todos los días al aula de cuarto grado o de séptimo, según corresponda. ¿Qué ocurriría si un niño, según el tema que se dicte y su motivación especial eligiera un día entrar al salón de quinto porque están construyendo robots con cajas de cartón, y otro al de cuarto porque están resolviendo problemas de geometría y eso le resulta interesantísimo y otro al de tercero porque están contando un cuento que parece maravilloso?

No nos proponemos en esta última parte brindar una caracterización pormenorizada de la construcción cultural de la escuela, sus peculiares características, la fabricación del fracaso y del éxito, las competencias de los docentes, los avatares del oficio de alumno o la flexibilidad de los diseños curriculares. Simplemente intentamos contextualizar la temática de la inclusión educativa en un marco más complejo que es el de los dispositivos escolares como artefactos creados por la cultura y atravesados por las políticas de gobierno. ¿Es una utopía hablar de "escuelas para todos"? ¿Puede la escuela -el sistema educativo, sus políticas, los profesores, los alumnos, las familias-, ya entrados en el siglo XXI, avanzar hacia formatos educativos inclusivos en los que se reconozca la diferencia ya no para negarla o excluirla sino para disminuir efectivamente las barreras al aprendizaje y la participación?

TRASTORNOS DEL DESARROLLO Y MITOS DE LA INTEGRACIÓN

En un intercambio sobre los comentarios, opiniones y "mitos" que circulan en la escuela acerca de la integración escolar (nótese que es un estadio de "integración" sobre el que se reflexiona y ni siquiera uno de "inclusión educativa") con maestras integradoras, maestras de educación común, madres y terapeutas surgieron, a modo de tormenta de ideas, algunas de estas frases que me parece oportuno compartir.² No están ordenadas por tema e incluso algunos tópicos se repiten en la experiencia de distintos actores y en distintas regiones. Subrayemos que no se habla de la integración en general, sino específicamente de la inclusión de niños y niñas con autismo, con trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGDNE) y con Síndrome de Asperger.

- Una maestra jardinera en la escuela nos dijo: "Yo no le quiero hacer daño al niño, prefiero no trabajar con integraciones porque desconozco sobre el tema".
- "Si la integradora no concurre por algún motivo, que el niño no asista".
- "Los niños con problemas no adquieren conocimientos igual que otros niños. No pueden estar en escuela común".
- "¡Déjalo, pobrecito, no ves que llora!". Les cuesta dar consignas y establecer límites ante un niño "integrado".
- "Si la maestra integradora está dentro del aula, le quita autoridad a la docente de la sala, mejor que se quede afuera".
- "Con la maestra integradora los chicos se confunden, no saben quién es la autoridad".
- "El niño forma una simbiosis con la maestra integradora que no permite que se integre con los demás".
- "No permitimos la integración escolar porque los docentes no están preparados".
- "No permitimos integración porque los demás niños se pueden 'contagiar' del niño que viene con algún problemita".
- "Los demás niños se desconcentran con los materiales más novedosos que trae la integradora". Hay padres que no quieren integración en el aula de sus hijos por miedo a que se "baje el nivel académico".
- "La integración escolar es aquella donde no tiene que haber presencia física dentro del aula de la docente integradora porque eso no sería integrar".
- "Una integración escolar no es aquella donde la docente integradora acompaña al niño todos los días dentro del aula".
- "No permitimos el ingreso de maestra integradora porque el niño se hace dependiente de ella y eso no es integrar".
- "No somos de la idea de que la maestra integradora permanezca en el aula porque eso no sería integrar, sino más bien un acompañamiento terapéutico".
- "Si está realmente integrado tiene que poder trabajar con el mismo material que el resto de los alumnos, si necesita tantas adecuaciones no es integración".
- "Si la maestra integradora hace un despliegue de material gráfico y de objetos especialmente para este niño, el resto se desorganiza y distrae (todos quieren el material que la integradora lleva para Tomás)".
- "En la escuela integran a niños con NEE, siempre y cuando los profesionales externos que atienden al niño se ocupen del proceso de adecuación y del acompañamiento del alumno en el aula".
- "Tener otro adulto en sala dificulta la dinámica de la señorita".
- "El niño se acostumbra a responder solamente a su integradora".

² Agradezco la generosa colaboración de todos los participantes, especialmente de Vilma, Blanca, Julia, Mariana, Ximena, Gabriela, Magdalena, Luciana, Marina, Stella, Verónica, Elly, Mirtha [de Asunción, Paraguay: Temuco, Valparaíso y Copiapó, Chile: Montevideo. Uruguay; Santa Fe, Córdoba, Buenos Aires, Santiago del Estero, Santa Cruz. San Juan, Jujuy, Argentina],

- "Para los otros compañeritos es 'raro' ver que un chico se lleva toda la atención de un docente solo para él (se lo discrimina al ponerle una maestra exclusiva)".
- "Con las características de Juan es mejor que vaya a una escuela especial donde le enseñen a su ritmo y de acuerdo con su necesidad".
- "Hay chicos que no pueden aprender, no se trata de que haya o no integradora".
- "El grupo no tiene por qué atrasarse por un solo niño".
- "Esta escuela es exigente, hay escuelas menos exigentes que pueden ser más adecuadas para lo que Juan necesita".
- "Los chicos que no están integrados se atrasan en el aprendizaje de contenidos escolares porque los chicos integrados requieren de otros tipos de trabajo y no se puede seguir el ritmo de ellos".
- En el caso del jardín, muchas veces piensan que como el niño integrado no habla, no ayuda a que el resto de sus compañeros desarrolle bien el lenguaje oral.
- En ocasiones son los padres de los chicos de la sala o el grado lo que juzgan negativamente la integración. Temen que se baje el nivel o se atrasen sus chicos.
- Con frecuencia se trata de reducir la carga horaria a los chicos con trastornos del desarrollo porque no se sabe qué hacer ni qué estrategias llevar a cabo para trabajar las tres o cuatro horas.
- En ocasiones se trata de no hacer participar al alumno integrado de situaciones como actos, exhibiciones de educación física, por las dudas de que algo salga mal y "arruine el trabajo del grupo o del docente".
- "Si usamos los pictogramas nunca va a hablar".
- "Si usa pictogramas los otros chicos no le van a entender y nunca se va a comunicar."
- "Si un chico va con integradora, no se relacionará con el resto".
- "La integradora y el chico serán una isla dentro del colegio".
- "La integradora será un 'bastón' para el alumno, nunca podrá estar solo".
- "El chico verá como referente a la integradora y no a su maestra".
- "Por estar con la integradora, no podrá reconocer a las autoridades del colegio como tal".

Los testimonios son bastante claros como para necesitar una exégesis, sin embargo comentaremos brevemente algunas alternativas de análisis que nos sugiere este material. Lo primero es consignar que, se trate de Córdoba, Santa Cruz, Santa Fe o Buenos Aires, muchas de las ideas, opiniones o comentarios de padres o docentes presentan ciertos denominadores comunes. Aunque constituyen una red en la que es difícil aislar partes, agruparemos estos materiales en cinco apartados: 1) sobre los niños; 2) sobre los padres; 3) sobre los docentes; 4) sobre las maestras integradoras; 5) sobre los materiales.

1) Sobre los niños

Hay algunas ideas que llevan a pensar que los niños están "enfermos", que "contagian", que pueden perjudicar a sus compañeros, los "normales". O bien que son material muy sensible al que se puede lastimar ("no quiero hacerle daño": así que será mejor que vaya a otra escuela]. En estos comentarios se establece claramente una especie de análisis bipolar donde "ellos" son los autistas y "nosotros" los *heteristas*, los sanos. "Ellos" son los diferentes: "no pueden aprender", necesitan maestros que los ayuden, necesitan pictogramas o señas, necesitan más tiempo. En cambio "nosotros" aprendemos, no necesitamos ayuda de maestros, no necesitamos imágenes visuales ni señas, no necesitamos tanto tiempo. Pero dentro de ese "nosotros" seguramente habrá alumnos que necesiten más ayuda que otros, o que pidan más soportes a los maestros o que necesiten ver las imágenes para entender mejor los textos. Otros que necesitan menos tiempo. Pero otros que necesitan más. Sería interesante profundizar estas cuestiones porque en el ámbito educativo pareciera que la única diferencia que queda establecida es la de los que tienen éxito, los "buenos alumnos" y la de los que fracasan, los "malos alumnos". Sin embargo los propios chicos discriminan muchas más formas, colores, tamaños, estilos: hay gordos, flacos, altos, bajos, miopes, otros que ven muy bien, rápidos

para la tarea, lentísimos, los que entienden lo que dice el libro y aquellos a los que el libro les parece escrito en arameo antiguo. También podría haber chicos con sordera, con ceguera, con problemas motores, con parálisis cerebral, con Síndrome de Down y muchas más y diversas problemáticas. Sin embargo el autismo despierta y convoca fantasmas. Fantasmas relativos al desconocimiento, a la ignorancia, al miedo. Entiéndase que no estamos juzgando las opiniones de las personas o los mitos o relatos que circulan en las escuelas. Simplemente los estamos escuchando, dejando hablar, para tratar de comprender mejor el fenómeno, ya que la ignorancia puede actuar como barrera al aprendizaje y a la participación. También es cierto, parafraseando a Freud, que si vamos a convocar fantasmas hemos de hacer algo con ellos.

Uno de los mitos que consideramos necesita de mayor esclarecimiento y discusión está vinculado con la ignorancia o los prejuicios acerca del autismo. Hemos desarrollado algunas de estas cuestiones en el capítulo 3, pero baste destacar una idea clave: la mayoría de las personas con autismo interactúan socialmente con los niños y con los adultos, aunque lo hagan de una manera diferente de la de la mayoría, con limitaciones o de una forma que nos pueda parecer insólita o excéntrica. Como afirma Szatmari (2006: 29): "Aquello que separa a los niños con autismo del resto de los individuos es la *calidad* de su interacción social, no si interactúan o no."

2) Sobre los padres

En los testimonios se encuentra con frecuencia un tema que es muy significativo: muchos padres se sienten incómodos cuando hay en el aula un chico "integrado". Manifiestan la fantasía de que el nivel del grupo va a bajar. Que se "nivela para abajo". Que un chico o una chica con autismo puede ser violento o inmanejable. Que su hijo o hija "normal" puede terminar copiando las estereotipias del chico con autismo, o su forma de caminar o de hablar. Fantasmas. Dijimos que no es nuestra intención juzgar posiciones personales, pero simplemente queremos aportar un dato que puede ser esclarecedor para evaporar al fantasma de la ignorancia sobre el autismo. Los chicos y las chicas con autismo tienen, sin excepción, algún nivel de dificultad en competencias mentalistas, esto hace que tengan alteraciones en la comprensión de doble sentido, sarcasmo, ironía, chistes, engaños y mentiras. Los alumnos y alumnas con autismo son sumamente candorosos, *naif*, no tienen malicia, no pueden hacer planes para engañarte o para mentirte. Son transparentes en ese sentido. Son muy simples. El decir que no tienen maldad no es una cuestión romántica o piadosa. No la tienen porque *no pueden* tenerla, ya que los procesos psicológicos subyacentes a los mecanismos de engaño y mentira se encuentran dañados. Si alguna vez pueden tener episodios de conductas desafiantes, estas están relacionadas con la falta de anticipación frente a los cambios o a situaciones constrictivas, como hemos visto en capítulos anteriores. Y esto puede ser perfectamente anticipado y trabajado por el equipo terapéutico, la integradora y la escuela, en la medida que hagan un trabajo conjunto y con criterios y objetivos comunes de intervención, como se aprecia en el capítulo 6. Este apartado sobre los padres -en definitiva *las familias*- nos muestra en cierta manera algunos de los estereotipos sociales. No podríamos afirmar que la sociedad en general sea predominantemente inclusiva. Tenemos mucho por aprender y conciencia por crear en el camino de aceptar las diferencias. La escuela como institución tiene un papel importante en los procesos de inclusión educativa. La inclusión supone un proceso complejo que exige el compromiso de toda la comunidad educativa: docentes, padres, compañeros. Deben propiciarse entonces talleres, encuentros, reuniones grupales e individuales, con las familias, con los compañeros de aula, con los cuerpos directivo y docente de la escuela, con el gabinete psicopedagógico o equipo de orientación, si lo hubiera. La inclusión es un compromiso social, por ello las políticas educativas deberían estar a la vanguardia y considerar seriamente estas situaciones, creando los dispositivos adecuados para que los padres estén bien informados, los compañeros conozcan el trabajo que se hará en el aula en un proyecto inclusivo, los docentes y directivos estén fuertemente comprometidos y eso suponga también que las administraciones les brinden gratuitamente capacitación, formación, instrumentos para gestionar un proyecto viable de inclusión educativa.

3) Sobre los docentes

Resulta valioso que haya docentes que manifiesten su desconocimiento acerca del trabajo con niños con autismo o su temor a "hacerles daño". El tomar conciencia sobre el desconocimiento de un tema puede ser un paso importantísimo hacia el comienzo de una formación en el área. También aparecen apreciaciones sobre la imposibilidad de enseñarles a los chicos con autismo o TGD, que "deberían ir a escuelas especiales", o "que no pueden adquirir conocimientos".

Hay docentes que dicen que los chicos con autismo no aprenden, ni con integradora ni sin ella. Como profecía es determinista -y casi seguramente autocumplida- y no deja muchos caminos a seguir. En varias escuelas puede escucharse que no está permitida la integración porque los maestros no están preparados. Es un buen comienzo, aunque tal vez podría reflexionarse acerca de los derechos de los niños, el derecho a una educación para todos, los documentos que comprometen a los países a políticas educativas inclusivas (como el citado Documento de Salamanca), Aquí es oportuno reiterar que estos actores están atravesados por políticas educativas, por leyes provinciales, nacionales. En todo caso podría plantearse en otros términos: si soy director y los maestros de mi escuela no están preparados para atender a la diversidad, ¿qué puedo hacer desde la gestión directiva? ¿Y si soy supervisor, y los directivos de las escuelas que superviso no están preparados para enseñar a chicos que no parecen "prototipos" del "buen alumno educable"? ¿Qué puedo hacer? ¿Y si soy el "director" de los supervisores? Así podríamos continuar con miradas en distintas direcciones de lo *micro* a lo *macro* o viceversa. Y en definitiva este ejercicio nos mostraría que las políticas inclusivas no dependen de personas aisladas o de un maestro con excelente voluntad y buena predisposición. *Son necesarias políticas educativas inclusivas* que den a cada actor protagonismo y brinden colaboración, capacitación y apoyo a todos los implicados. La inclusión educativa no debería considerarse como una dádiva graciosa que decide un director o un maestro haciendo un inolvidable favor al niño y a la familia. (Aunque todavía se presente en muchos casos de este modo.) La inclusión es un derecho del niño y la familia. Conocemos familias que han tenido que realizar recursos de amparo ante la justicia para que los niños puedan ser admitidos en la escuela y además se permita el trabajo de una integradora. Por supuesto que puede no ser una manera auspiciosa de comenzar una relación del niño y la familia con la escuela, pero hay casos en los que las familias se quedan sin alternativas frente a las reiteradas negativas o elegantes evasivas del sistema educativo.

4) Sobre las maestras integradoras

Este es un tema apasionante por varios motivos: no hay prácticamente trabajos escritos sobre la práctica profesional de la integradora. No hay tampoco una reflexión teórica sobre los alcances y limitaciones de la construcción de este "rol". ¿Qué hace una integradora, cómo lo hace, cuándo lo hace? ¿Se dirige a todos los chicos o solo al chico que está integrando? ¿Se sienta con él o en otro lugar? ¿Se queda siempre junto al alumno o bien sale del aula para generar autonomía en el alumno y que pueda conducirse en el aula sin ella? ¿Realiza las adaptaciones comunicativas? ¿Hace las adecuaciones de contenidos? ¿Diseña evaluaciones adaptadas? Si la maestra integradora le da clase al alumno en forma paralela a la maestra de grado, ¿por qué no lo hace en otro lugar? ¿O se trata de vincular al niño con la maestra de clase para que atienda sus consignas y sus propuestas de trabajo? Tal como lo planteamos en capítulos anteriores, la idea de un dispositivo de ayuda (un andamiaje que se retire gradualmente), que podría ser intermitente, según los casos, es la que subyace a la figura de un profesional docente que favorezca los procesos de inclusión educativa, apoyando al mismo tiempo al alumno y al profesor de aula. Hemos optado por una denominación existente en nuestro contexto, como la de "maestro integrador" o "maestra integradora", sin embargo tal vez no sea la que mejor refleje la concepción de su práctica. (No hemos encontrado que se utilice la denominación "maestra/o inclusiva/o".) Insistimos en que el maestro integrador debe trabajar al menos en tres niveles de intervención:

- a) Intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula con el niño. Propiciar la comunicación entre el niño y el maestro y entre el propio maestro de grado y el niño. Que le pregunte cosas, como a sus compañeros, que le ponga límites, si fuera necesario, como a los demás, que lo haga participar como a cualquier otro par.
- b) Intervención que favorezca la relación con los pares. Propiciar en las actividades del aula y también en los recreos, la relación del niño con uno o dos compañeros inicialmente, e ir ampliando según la medida de las posibilidades; que comparta actividades, juegos, que pueda asistir a cumpleaños de compañeros e invitarlos.
- c) Intervención relativa a las tareas del aula, adaptaciones de contenidos si fuera necesario, adaptaciones comunicativas utilizando como marco la filosofía de la comunicación total (fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla).

Según las jurisdicciones y las regiones, hemos hallado las siguientes etiquetas:

- "Celador" (menos consistente aún con la propuesta inclusiva) que va dos o tres veces por semana una hora, lo cual no es congruente con la modalidad de trabajo que necesita un niño con autismo.
- "Maestro sombra" (que parece connotar algo muy diferente de los objetivos que sostenemos de autonomía del alumno).
- "Personal de apoyo a la integración escolar" (tal vez más adecuada conceptualmente pero poco práctica por su longitud).
- "Acompañante terapéutico" (que parece una extrapolación del terreno clínico al contexto educativo y resulta inapropiada a los fines que estamos planteando).

Por otra parte defendemos la especificidad de conocimientos en el área. Trabajar con un niño con autismo, con un niño con TGD no especificado o con Síndrome de Asperger exige conocer sus estilos de aprendizaje, sus perfiles de funcionamiento cognitivo, y en qué necesitan más ayuda y en qué menos nivel de soporte. Además, la utilización de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), uso de agendas de anticipación, claves visuales, historias sociales, etc., como se señala en el capítulo 5.

En ese caso creemos que muchas de las opiniones de los docentes pueden ser consistentes con el tipo de concepción de integración que se ponga en juego en la práctica concreta de la maestra integradora en el día a día. Si han observado que la maestra integradora actúa a modo de "bastón permanente" o "sombra" del niño, es comprensible que vean a la pareja niño-integradora como una isla dentro de la escuela. Pero no es esa de ninguna manera la concepción que sostenemos como favorecedora de los aprendizajes. Si hablamos de las barreras al aprendizaje y la participación que impiden la inclusión educativa, la maestra integradora debería formar parte de los dispositivos de ayuda (tanto para el alumno como para el docente de aula), así como de las estrategias y los formatos para hallar formas de mediación alternativa (re-mediar) (véase capítulo 3) que justamente disminuyan dichas barreras. En ese sentido el trabajo de la integradora debe ser consistente con las características y formatos de los dispositivos de andamiaje (véase capítulo 5). Las ayudas se retiran gradualmente para propiciar no solo transferencia de contenidos o estrategias sino de autonomía.

La intervención de la integradora debería ir desvaneciéndose gradualmente en la medida que el alumno consiga apropiarse de herramientas que favorezcan su inclusión en los tres niveles mencionados: relación con su maestra de grado, relación con sus pares y relación con la tarea escolar, los contenidos y los formatos semióticos más apropiados. Consideramos que es necesaria una investigación en el área educativa para poder explorar no solo el uso de las denominaciones, sino lo que es más importante: qué tipo de funciones se le atribuyen en cada jurisdicción según el marco legal o las costumbres.

5) Sobre los materiales y las estrategias

Una especie de frutilla de la torta es el comentario acerca de que los niños se desconcentran con los materiales más novedosos que trae la integradora. Y otra observación en la misma dirección es que si la maestra integradora hace un despliegue del material gráfico y de objetos especialmente para este

niño, el resto se desorganiza y distrae. De hecho quieren utilizar el material que lleva la integradora. Aquí bien podría darse una paradoja -muy lejos del comentario sobre la "isla" que conformarían la maestra integradora y el niño con autismo- y podríamos llamarla "la paradoja de la maestra de grado discriminada". Los alumnos rodean a la integradora fascinados por los materiales, las agendas visuales, los pictogramas, las historias sociales para entender un cuento.³ Los alumnos "normales", estarían mostrando necesidades especiales, necesidad de menos verbalismo que ensordece, necesidad de más claves visuales para comprender los discursos y los textos. Necesidad de utilizar diferentes herramientas semióticas para negociar significados y sentidos. (Será mejor que la integradora guarde todos los materiales porque la maestra de grado podría sentirse discriminada y denunciar que se le han levantado barreras para la enseñanza y la participación.) Esta imaginaria escena no es más que un dejar al borde del absurdo un estado de cosas. A saber: la diversidad vivida como una amenaza, las alternativas semióticas para comunicarse y para comprender vividas como una posibilidad de desorden y descontrol. El preparar materiales originales para cada ocasión puede crear precedentes. Sigamos mejor mirando al frente, que con la tiza, el pizarrón y la interminable explicación verbal de la maestra de grado basta y sobra. Serrat pondría fondo musical a la escena: "Niño... deja ya de jugar con esos materiales analógicos... Niño, que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca...". Cae el telón (que no nos aplaste).

ESCUELA ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Además de estos comentarios vinculados con los contextos de educación común, en los casos de niños con espectro autista hemos encontrado reparos para incluirlos en algunas escuelas especiales -de gestión privada- y propuestas de reducción horaria también en escuelas especiales públicas. Esta es una situación que puede resultar paradójica. Porque pondría de relieve formas de exclusión en un dispositivo supuestamente creado para incluir a los excluidos de la educación común. Lo cierto es que en algunas entrevistas de admisión les hicieron saber a los padres que el niño (con autismo) no era admitido en la escuela especial por distintos motivos: "tiene severos problemas de atención", "le cuesta seguir las conversaciones, habla de lo que él quiere y no responde a nuestras preguntas", "es muy hiperactivo", "no mira a los ojos". Seguramente pueden sorprender este tipo de apreciaciones que muestran un desconocimiento significativo de las características del autismo, tratándose de escuelas especiales, *pero la fabricación de juicios de excelencia, criterios de "educabilidad" y umbrales de tolerancia a la "diferencia" funciona en todas las instituciones educativas*. En estos casos se explicita de manera brutal, frente a la perplejidad y la angustia de los padres. Ellos se sienten del sistema educativo, víctimas de erráticas políticas de Estado, rechazados o derivados en un peregrinar que en ocasiones produce que se vean obligados a un tratamiento y una escolarización dentro de las paredes de la casa, condenando al niño a un nuevo aislamiento y a perderse ricas oportunidades de interacción social, fuentes de aprendizaje y desarrollo. También los propios niños padecen estas situaciones y con frecuencia preguntan si podrán asistir a esa escuela que visitaron o por qué no pudieron entrar en la escuela donde los evaluaron. Muy angustiados me contaban unos padres de un niño de 12 años con autismo que después de recorrer varias escuelas especiales, sin poder ingresar, él les preguntó: "¿Soy un fracaso?".

Por otra parte, en reiteradas oportunidades hemos visto cómo se les propone a los padres una reducción horaria a los alumnos con autismo en algunas escuelas especiales. Se les indica que asistan una hora o dos horas. ¿Por qué? ¿La escuela especial, en esos casos, no tiene las propuestas adecuadas para brindar el horario completo de escolarización? En general se atribuyen al alumno las

³ De hecho nuestras observaciones del trabajo de la maestra Integradora en el aula, en el nivel Inicial, nos muestran que son muchos los niños y las niñas que se interesan por las agendas, que prestan atención a la secuencia gráfica de actividades y que de hecho hallan formas de interacción con los niños con TGD compartiendo las fotos y pictogramas y el armado de agendas. En una ocasión una maestra de sala tuvo una especie de repentino *satori* en relación con la importancia del uso de materiales visuales significativos, cuando notó que tanto o más que Marcelo, un niño de cuatro años con TGD no especificado, quien utilizaba la agenda y los comunicadores con pictogramas (preparados por la integradora de Marcelo) era Huang, un niño chino no hablante de castellano que hacía pocas semanas había ingresado a la escuela.

dificultades para "escolarizarlo" y la imposibilidad de habitar la escuela. "Lo que ocurre es que el alumno no puede mantener la atención tanto tiempo", "Tiene conductas agresivas... le pegó a la maestra", "Hay que dedicarle mucha atención y tenemos varios alumnos por aula, no se le puede dedicar más tiempo". Estos son algunos de los denominadores comunes de los argumentos que en ocasiones brinda la escuela a los padres.

Si en el ámbito de la escuela común los padres viven en ocasiones arduos peregrinajes en búsqueda de la admisión, en la escuela especial la situación no parece radicalmente mejor en los casos de alumnos con autismo.

En los últimos años, y merced al trabajo sostenido de asociaciones de padres y profesionales de la salud y la educación, se ha puesto énfasis -en base a la experiencia internacional de lugares como Estados Unidos, Reino Unido o España- en la especificidad relativa a los dispositivos de enseñanza para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo. A lo largo de este libro hemos tratado de reflejar algunas de las barreras al aprendizaje y la participación que encuentran los alumnos y las alumnas con TGD en las escuelas.

¿La propuesta educativa actual (escuela para todos) está en condiciones de brindar educación inclusiva a los alumnos y las alumnas con espectro autista? El *índice de inclusión* se formula ciertas preguntas acerca de las barreras y los recursos. Podemos pensarlas en relación con la escuela común de nuestro barrio, o la escuela donde trabajamos, o la escuela a la que asisten nuestros hijos:

- ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela?
- ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela?
- ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y la participación?
- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?

La Mesa de Educación del XII Congreso de AETAPI [2004]:⁴ *Orientaciones para la calidad educativa de los alumnos con trastornos del espectro autista*, haciéndose eco de los últimos documentos en el área y del propio *índice de inclusión*, asevera que la apuesta debe ser el *modelo comprensivo y la escuela inclusiva*. Tal como hemos sostenido, la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión en la cultura, en los diseños curriculares y en la vida de la escuela, lo que supone reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad del alumnado. La inclusión se refiere a los procesos de mejora de las escuelas, resaltando la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno o alumna, percibiendo la diversidad no como un problema a negar o excluir del sistema, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. Agrega que: "Un programa de innovación educativa que pretenda desarrollar una educación para superar las barreras de aprendizaje en las necesidades educativas especiales, deberá promover proyectos educativos y curriculares que superen las barreras que la escuela establece al aprendizaje y a la participación del alumnado con especiales dificultades; creará redes de centros inclusivos que permitan poner en común sus buenas prácticas educativas, promoverá la coordinación de los agentes educativos para un adecuado apoyo en la superación de las dificultades y potenciará movimientos de familias a favor de la inclusión educativa de todo el alumnado en la escuela". Siguiendo las propuestas de Ainscow, Booth *et al.* (2000/2002) es necesario intervenir en varios niveles; culturas, políticas, valores y prácticas inclusivas.

a) Crear culturas inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial, de forma

⁴ AETAPI es la Asociación Española de Profesionales del Autismo. La Mesa de Educación está integrada en este caso por: Asunción Blau, Lucía Madero, Carmen Márquez, Maribel Morueco, Jesús Pechero, Carlos Ruiz y Teresa Sanz.

que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los alumnos y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Cabe consignar que en nuestras prácticas educativas esto podría traducirse además en diferentes niveles de concreción del currículo en las distintas jurisdicciones.⁵ El Proyecto Educativo Institucional se constituye en marco de la actuación institucional. En dicho contexto, el proyecto curricular institucional o programación curricular es el conjunto de acuerdos básicos sobre el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en cada ciclo y en cada año que asume la escuela con relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El PCI o Programación Curricular Institucional se transforma así en la instancia de adecuación del currículo prescripto, en todos sus componentes, en relación con las necesidades institucionales y con la realidad regional de la comunidad en que está inserto. En él se concretan los proyectos específicos derivados de los problemas y necesidades del diagnóstico institucional, que pueden tomar la forma de proyectos puntuales y de corta duración, o transversales si la problemática es de mayor complejidad y requiere de más tiempo de tratamiento. El Plan Educativo Personalizado (PEP) es el tercer nivel de concreción o especificidad curricular, y permite la flexibilización curricular a los efectos de brindar la educación que cada niño con necesidades educativas especiales requiere según sus particularidades. Se destaca asimismo el Perfil Profesional para el Desarrollo Curricular, que en este caso supone una estructura de capacitación específica de los docentes en Trastornos Generalizados del Desarrollo.

b) Elaborar políticas inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En este contexto se considera "apoyo" a todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

c) Desarrollar prácticas inclusivas

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas deberían reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Puede llamar la atención que en algunos contextos, la escuela especial viva como una amenaza las recomendaciones sobre una escuela inclusiva. Sin embargo, la experiencia internacional en educación muestra que la educación especial ha propiciado dispositivos de apoyo a la inclusión, se ha convertido en centro de recursos y formación específica en distintos tipos de discapacidad, ha aportado asimismo recursos humanos especializados para desarrollar los procesos de integración de los alumnos en escuela común.

⁵ Nos referimos aquí a un documento en preparación: *Aportes curriculares y metodológicos necesarios para el acceso de los alumnos con TGD al currículo provincial*. Realizado por la Dirección Provincial de Regímenes Especiales y el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Santa Cruz. [Han participado Roberto Borselli, Silvia Campanella, Pamela Salas, Blanca García, Vilma Dosantos, Graciela Mendiondo y Paula Retamar, entre otros.]

A esta altura de la cuestión resulta obvio que las mayores posibilidades para el desarrollo de una escuela inclusiva se hallarán en el contexto de una sociedad inclusiva.

¿Cómo ha sido hasta el momento la experiencia educativa en los casos de alumnos con trastornos generalizados del desarrollo? Tal como planteábamos en el capítulo 2, es escasa aún la investigación sistemática sobre los proyectos de inclusión educativa en niños y niñas con autismo, trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGDNE) o Síndrome de Asperger (Humphrey y Lewis, 2008; Hyun-Jin Choi y Nieminen, 2008; Reiter y Vitani, 2007; Chiang, 2009; Wilczynski et al., 2007; Jahrefa/., 2007).

Aunque progresivamente ha habido una tendencia hacia la inclusión educativa, en el caso de España, en los últimos veinte años se ha desarrollado una experiencia que muestra diferentes modalidades educativas en la atención a alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista: a) centros específicos (escuela especial) con equipos interdisciplinarios especializados en TGD; b) aulas específicas en escuelas comunes, y c) inclusión educativa -en escuela común- con personal de apoyo. En el caso de la atención educativa hacia alumnos con autismo gravemente afectados, Maribel Morueco (2001) describe centros específicos con personal especializado en la temática del espectro autista. La mayor parte de las veces han sido impulsados y creados a través de las asociaciones de padres de niños con autismo y posteriormente han conseguido apoyos oficiales (centros subvencionados o concertados). Por ejemplo, el Centro Leo Kanner de Madrid (APNA: Asociación de Padres de Personas con Autismo) y el Centro Gaspar Hauser (APNAB: Asociación de Padres de Niños con Autismo de Baleares). Estas instituciones, fundadas hace más de treinta años, han sido pioneras y de una u otra manera han contribuido al conocimiento del autismo en el mundo hispanohablante, promoviendo congresos, encuentros internacionales e investigación vinculada con centros universitarios.

Este tipo de instituciones, sintonizadas con los cambios y los nuevos lineamientos sobre inclusión, han impulsado procesos de inclusión educativa, poniendo énfasis en los apoyos necesarios para los chicos con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo. Además han ido generando programas educativos de ocio y tiempo libre, y en los últimos años se han preocupado por la problemática de los adultos y adultos mayores con trastornos del espectro autista, tanto en el área ocupacional-laboral como en la situación de afrontar una vida con el mayor nivel posible de independencia, para así favorecer las habilidades de autonomía y autovalimiento, y ofrecer a cada persona los apoyos necesarios.

Un dispositivo educativo que puede considerarse de transición a la inclusión en escuela común, es el aula específica en escuela común. Se trata de un aula en la que, con un profesor a cargo y un profesor auxiliar o de apoyo, en la que se mantiene la ratio de 3 a 5 alumnos por profesor, según los casos, se realiza una programación personalizada para el alumno, prestando apoyos limitados e intermitentes (Luckasson *et al.*, 2002), en el marco de adaptaciones del currículo común. Presenta una estructura organizada de actividades y materiales que se encuentra abierta al cambio y a la flexibilidad en determinados momentos de la jornada escolar. En la medida de las posibilidades de cada alumno, comparten diferentes espacios, actividades y materias con alumnos de la escuela común. También se realizaron experiencias de escolaridad combinada, compartiendo contextos de la escuela común y de la escuela especial en diferentes situaciones y momentos de la jornada escolar. Por supuesto que para realizar este tipo de modalidad es necesario el trabajo conjunto de los equipos de cada una de las escuelas con una adecuada coordinación (Morueco, 2001).

El proceso de inclusión educativa puede presentar diferentes bifurcaciones y desarrollos, pero lo principal será recorrer las distintas etapas procurando la eliminación progresiva de las barreras que existen en las escuelas para lograr el máximo aprendizaje y participación de todos los alumnos y las alumnas, más allá de su origen social y cultural y sus características individuales. El *índice de inclusión* considera la inclusión como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. La respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no solo favorece el desarrollo de este sino también el de los docentes, las familias y las escuelas mismas.

En ese contexto cobra fundamental importancia la evaluación de las necesidades educativas de los alumnos, y la calidad y cantidad de apoyos necesarios con el objetivo de reducir las barreras al aprendizaje y la participación, como lo muestra el siguiente cuadro:

<p style="text-align: center;">Organizar el apoyo para atender a la diversidad</p> <p style="text-align: center;"><i>La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?2. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionarlas ayudas y apoyos necesarios en vez de categorizar al alumnado?3. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con "necesidades educativas especiales"?4. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?5. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?6. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no solo de algunos alumnos en particular?7. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?8. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?9. ¿Los informes de evaluación sobre las "necesidades educativas especiales" se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?10. ¿Los informes de evaluación sobre los "alumnos con necesidades educativas especiales" especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?11. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con "necesidades educativas especiales" especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?
--

Fuente: índice de inclusión.

MIRAR AL FUTURO

Es difícil, ya en el siglo XXI, explicar la persistencia de una escuela que tiende a mantenerse indiferente frente a las diferencias. Para Philippe Perrenoud,⁶ como comentamos más arriba, la *diferenciación pedagógica* se sitúa en la perspectiva de una "discriminación positiva", de un rechazo de la indiferencia a las diferencias y de una política de democratización del acceso a los saberes y competencias, otorgando prioridad a los alumnos con dificultades de aprendizaje y problemas de desarrollo. En definitiva la diferenciación es para el autor una elección política antes de ser pedagógica.

El desafío consiste en individualizar los itinerarios de formación, apoyándose en las interacciones sociocognitivas, poniendo como meta la calidad, la pertinencia, la fecundidad de las situaciones de aprendizaje en cada jornada escolar. Continúa Perrenoud afirmando que la pedagogía de las diferencias no es un método ni un dispositivo particular sino una preocupación que concierne a todos los métodos, todos los dispositivos, todas las disciplinas y todos los niveles de enseñanza. Se requiere por tanto del compromiso profesional, de creatividad, de enseñanza estratégica, de dominio en didáctica, del trabajo en equipo y de una labor que involucre a las familias.

⁶ Hemos sintetizado las características de la pedagogía diferenciada que Perrenoud [2005] enumera en quince puntos en el artículo: "Différencier: un aide-mémoire en quinze points" publicado en la revista *Vivre le primaire*. de Canadá.

Concluye el autor: "Demás está decir que no hay una receta y que diferenciar es la tarea de profesionales reflexivos, que piensan que el fracaso no es una fatalidad y que sus intervenciones pueden 'hacer la diferencia'".

Para ello, los docentes deben tener los suficientes apoyos institucionales, capacitación en el área y materiales de apoyo al currículo que ofrezcan alternativas de actuación frente a la diversidad.

Los cambios necesarios no son posibles, como ya hemos insistido a lo largo del libro, sin propuestas de políticas educativas inclusivas.⁷ La gestión se convierte en un ámbito clave para crear espacios educativos que asuman el compromiso de comprender la diferencia antes que negarla o excluirla.

La investigación educativa en el área puede asimismo ser una fuente de diálogo, crecimiento y búsqueda de nuevas formas de enseñar.

Una misión históricamente clave debe ser reconocida a las familias, a las asociaciones de padres, las fundaciones que se ocupan de la temática del autismo y otros trastornos del desarrollo. Las madres y los padres, tal como se cuenta en el capítulo 3, han sido en diferentes regiones y países, motores del cambio. Su compromiso, su reclamo, su enojo, su entusiasmo han sido notas capaces de componer una melodía que se hace escuchar. Recuerdo que hace ya algunos años, luego de una conferencia en Buenos Aires, dos mamás se acercaron a hablarme y me preguntaron tímidamente si estaría dispuesto a viajar a Santa Cruz. Tenían ilusiones y proyectos. Necesitaban contar con evaluaciones y diagnósticos para sus hijos, pero también con equipos de trabajo terapéutico y por supuesto con escuelas que atendieran sus pedidos de integración. La motivación de las madres y los padres no terminaba en sus propios hijos sino que incluía a la comunidad y a otras familias que estuvieran pasando por situaciones similares. En los últimos años se ha entrevistado a más de 60 familias y se han evaluado y han recibido diagnóstico más de 60 niños de toda la provincia. La *Fundación TEA Santa Cruz*, el grupo de madres y padres, se han preocupado asimismo por la capacitación de los profesionales y con la colaboración de las autoridades del Ministerio de Asuntos Sociales y el Consejo Provincial de Educación han podido formar sólidos equipos de intervención terapéutica para trabajar con programas específicos de comunicación y lenguaje, habilidades sociales, flexibilidad, autonomía y autocuidado, etc. Asimismo se ha capacitado a maestros para trabajar como docentes integradores en los casos de inclusión educativa. Han realizado también tareas de prevención y detección temprana, preparando con apoyo oficial un spot televisivo para difundir en toda la provincia. Esto ha multiplicado las consultas, afortunadamente desde edades tempranas, lo que mejora notablemente el pronóstico de los niños.

Por su parte el sistema educativo provincial también comenzó a dar respuestas a partir de las demandas de las familias y atendiendo a las necesidades de los chicos. El Consejo Provincial de Educación y la Dirección Provincial de Regímenes Especiales han propiciado capacitaciones y elaborado documentos de apoyo para favorecer el aprendizaje de los niños con TGD, como comentamos más arriba.

Esta historia de personas trabajando en conjunto, buscando mejor calidad de vida para sus hijos y ambientes más inclusivos, no se detuvo allí, sino que comprometió, como hemos visto, tanto a la comunidad provincial como a la propia comunidad educativa de la región.

Por supuesto que queda mucho camino por recorrer. Pero también es importante señalar que en distintos lugares, en diversas regiones, hay comunidades, grupos, equipos de profesionales, asociaciones de padres, que apuestan por lo que en ocasiones parece una utopía: que los niños con trastornos generalizados del desarrollo puedan contar con la mejor opción para la escolarización, que tengan todas y cada una de las necesarias ayudas para aprender. Y, en definitiva, que se sigan

⁷ En la declaración final de la Conferencia Internacional de Educación (CIEI celebrada en Ginebra en el año 2008 bajo el lema: *La educación inclusiva el camino hacia el futuro*, se expresa, entre otras consideraciones: "... hacemos un llamamiento a los Estados Miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas, como medio para acelerar aún más el logro de objetivos de la Educación Para Todos IEPTI y para contribuir así a la construcción de sociedades más inclusivas. Con este objetivo en mente se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva" (<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48thJCE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf>).

creando redes de personas preocupadas por salvaguardar las diferencias, asumirlas como parte enriquecedora del aprendizaje de todos, en contextos educativos donde se derriben, poco a poco, las barreras para el aprendizaje y la participación.