

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

## **Educación inclusiva de estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con cea, sus familias y maestros.**

Valdez, Daniel.

Cita:

Valdez, Daniel (2017). *Educación inclusiva de estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con cea, sus familias y maestros. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/544>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/DuE>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON CONDICIONES DEL ESPECTRO AUTISTA (CEA) DE LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA. DISPOSITIVOS DE APOYO, NECESIDADES Y OPINIONES DE PERSONAS CON CEA, SUS FAMILIAS Y MAESTROS

Valdez, Daniel

Instituto Provincial de Estadística y Censos de Misiones. Argentina

---

## RESUMEN

Realizamos un estudio descriptivo mediante encuestas a 120 actores sociales de la comunidad educativa implicados en el proceso de inclusión de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista (CEA) en escuelas comunes de la provincia de Misiones, Argentina. Han participado familias, maestros de grado, maestros de apoyo a la inclusión, directivos y los estudiantes. Consideramos que la perspectiva más novedosa de este trabajo la constituye el hecho de incluir la perspectiva de los propios estudiantes con condiciones del espectro autista. Resulta sumamente interesante la coincidencia entre padres, maestros y alumnos sobre la necesidad de proporcionar ayudas al estudiante con CEA, señalando que la falta de sistemas de apoyo produce fallas en los procesos inclusivos que se llevan a cabo en las escuelas y altos niveles de frustración en los estudiantes. Este estudio persigue como una meta futura el propiciar políticas educativas inclusivas sistemáticas en la provincia de Misiones y en la región. En ese sentido consideramos un primer paso el hecho de promover estudios exploratorios para tener un diagnóstico adecuado de la situación actual real en las voces de las familias, los actores educativos y los propios estudiantes con condiciones del espectro autista de Misiones.

## Palabras clave

Autismo, Educación, Inclusión

## ABSTRACT

INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM CONDITIONS (ASC) IN THE PROVINCE OF MISIONES, ARGENTINA. SUPPORT DEVICES, NEEDS AND VIEWS OF PEOPLE WITH ASC, THEIR FAMILIES AND TEACHERS

We conducted a descriptive study through surveys of 120 social actors of the educational community involved in the process of inclusion of students with autistic spectrum conditions (ASC) in mainstream schools in the province of Misiones, Argentina. Families, grade teachers, support teachers, principals, and students have participated. We consider that the most novel perspective of this work is the fact of including the perspective of the students themselves with conditions of the autistic spectrum. Of great interest is the coincidence between parents, teachers and students about the need to provide support to the student with ASC, pointing out

that the lack of support systems produces failures in the inclusive processes carried out in schools and high levels of frustration in the students. This study pursues as a future goal the promotion of systematic inclusive educational policies in the province of Misiones and in the region. In this sense we consider a first step to promote exploratory studies to have an adequate diagnosis of the actual situation in the voices of families, educational actors and students themselves with conditions of the autistic spectrum of Misiones.

## Key words

Autism, Education, Inclusion

## Introducción

### Integración no es sinónimo de Inclusión

En los últimos años se ha hablado de “escuela inclusiva” en reemplazo de “escuela integradora” (ver Valdez, 2009). La idea que abriga este cambio es interesante: no basta con pensar en una escuela que “integre” y “normalice” a los niños y niñas con discapacidad, con la visión subyacente de que “todos somos iguales”. Eso podría suponer que el sistema se propone muy pocos cambios, o ninguno, en cuanto a las propias prácticas educativas, sus valores, la forma de enseñanza, forma de evaluación, forma de distribución de saberes. Con una transformación mínima o nula, el sistema “asimilaría” a los “diferentes”, sin afectar demasiado la dinámica institucional. “Asimilar” la diferencia, en ese contexto, sería pretender desconocer la diferencia, aplanarla. La integración sepulta los sueños de cambio al tiempo que sostiene la ilusión de homogeneidad, clausurando el debate sobre lo universal, lo común y lo diverso. Por el contrario, la idea de *inclusión* supone desde un principio que “todos somos diferentes” y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, asumiendo esa diversidad y procurando incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad. En la Conferencia Mundial de Educación celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, se debate acerca de la “Educación para todos”. En ese sentido, Perrenoud (1995, 2004, 2005) plantea que 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, transfor-*

ma 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: a) 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. b) provoqué, 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 que éste es el signo de su incapacidad más que el de la inadecuación de la escuela". (Perrenoud, 2004: 46. Traducción propia del original francés.)

Ignorar las diferencias propiciará la construcción segura de experiencias de fracaso para quienes no cuentan con los recursos necesarios para afrontar el reto educativo, cargando muy diferentes bagajes en sus mochilas, en el punto de partida. ¿Cómo explicar entonces la persistencia de una pedagogía que se mantiene indiferente frente a las diferencias?

Diferentes documentos internacionales, foros y organismos han puesto el acento tanto en la dificultad de la empresa como en la urgente necesidad de propuestas de cambio: crear culturas inclusivas; elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Foro Educativo Mundial de Dakar, 2000; Declaración de Lisboa, 2007; Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 2008; Foro Europeo de la Discapacidad, 2009).

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (UN, 2006), se centra en la educación inclusiva (Valdez, 2017), en la necesidad de contar con escuelas para todos y en promover los apoyos necesarios para cada persona a fin de contribuir al desarrollo pleno a lo largo del ciclo vital. Así planteado, el desafío de la diversidad debería considerarse a la luz del propio proceso permanente, interactivo e interpersonal de negociación de significados y sentidos con alumnos que muestran gran heterogeneidad y desafían a los profesores a utilizar instrumentos semióticos variados, creativos, diversos, originales y en ocasiones inéditos. (Valdez, 2004, 2007, 2009)

El estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (Naciones Unidas, 2013) examina la educación inclusiva como medio para hacer efectivo el derecho universal a la educación, también para las personas con discapacidad. Se resalta las buenas prácticas y se consideran las dificultades para la inclusión, señalando las perspectivas discriminatorias y estigmatizantes que promueven la exclusión, la segregación o la integración. El movimiento hacia la educación inclusiva exige la reestructuración de las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños (Ainscow, 2007). Son necesarios una serie de cambios metodológicos y organizativos que incluyen la formación de los propios docentes para la atención de la diversidad al tiempo que se reorganizan las propias instituciones educativas con el fin de garantizar una enseñanza de calidad, tal como señala el *Índice de Inclusión* (2000/2002) –realizado por el Centro de Estudios en Educación Inclusiva del Reino Unido y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Para este modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación "surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contex-

tos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas".

De este modo, cuando hablamos de *inclusión escolar* nos referimos a la escuela que está preparada para incluir a todos los alumnos y alumnas, reconociendo las diferencias y particularidades de cada uno. Considerando la diversidad como norma y las diferencias como parte del variado paisaje que ofrece cada escuela. De lo que se trata, es de romper la indiferencia a las diferencias, de favorecer a los menos favorecidos de manera activa, legítima y explícita, no solamente en nombre de la igualdad de oportunidades sino de la justicia curricular. (Connell, 2007)

En el contexto de las prácticas inclusivas el tema de nuestra investigación se centra en la percepción de los estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA de ahora en adelante), sus familias y los diversos actores de la escuela (maestros, directivos, docentes de apoyo) sobre los procesos de inclusión de estudiantes con CEA en escuelas de la provincia de Misiones.

La población de Misiones es diversa y con grandes aportes culturales. Tiene descendientes de las comunidades aborígenes guaraníes locales y la inmigración europea. En la actualidad no existen estudios epidemiológicos acerca de la prevalencia de autismo en la región o datos sobre servicios de salud y educación para personas con CEA y sus familias. Creemos que el presente estudio puede iniciar una comprensión más profunda del tema para promover políticas públicas locales y regionales que aborden las necesidades de las familias en el área de la inclusión educativa.

Hace más de quince años comenzaban los primeros proyectos de inclusión en la provincia con alumnos y alumnas con CEA. En esos primeros pasos los profesionales debían realizar una tarea de capacitación y argumentación sobre los derechos de la inclusión de estos alumnos, desconocidos por muchos actores hasta entonces. A la fecha las instituciones educativas muestran mayor nivel de conciencia y sensibilización a la temática de la inclusión de personas con autismo en escuelas comunes. Los docentes han comenzado a capacitarse en la temática y a implicarse en la medida en que reciben en su salón un alumno con CEA. Resulta de fundamental importancia realizar una exploración en contexto acerca de cómo se llevan adelante estas prácticas docentes, cómo lo viven los alumnos incluidos, sus familias, los profesores y los docentes de apoyo.

No hemos hallado datos de investigaciones previas acerca de esta temática en Misiones. Por otra parte en la provincia existen pocos centros terapéuticos especializados en el área.

Aunque no existan datos epidemiológicos en la región (ver trabajos del equipo REAL, Red Espectro Autista de Latinoamérica, IMFAR 2016; 2017) los datos internacionales muestran que hay un caso de TEA cada 68 nacimientos. Esos datos suponen un desafío significativo para las políticas educativas y las prácticas inclusivas en la región, considerando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas, citada más arriba y los demás documentos internacionales que proponen un cambio del enfoque médico hegemónico a un modelo social y de derechos humanos con una mirada centrada en la persona como sujeto de derecho.

## Objetivos

Indagar sobre la visión de los actores involucrados en los procesos inclusivos y sus intervenciones (docentes, familias, maestros de apoyo y estudiantes con CEA) durante el proceso de inclusión educativa en la provincia de Misiones.

Distinguir las necesidades de apoyo desde los diferentes actores del proceso inclusivo.

Analizar las prácticas y los dispositivos de apoyo a la inclusión (docentes de apoyo, docentes, equipos de Apoyo o los formatos hallados en el contexto).

Identificar las necesidades de los estudiantes con CEA y sus familias relacionadas con dispositivos de apoyo, acceso a escuelas y servicios de salud.

Explorar qué recursos humanos y materiales están involucrados en el proceso de inclusión de estudiantes con CEA en Misiones.

## Método

### Diseño y procedimientos

**Participantes:** 120 personas encuestadas.

Realizamos un estudio descriptivo mediante encuestas a los actores sociales de la comunidad educativa implicados en el proceso de inclusión de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en escuelas comunes de la provincia de Misiones.

Participaron cuatro grupos de actores implicados en la temática, con 30 personas cada grupo, por lo que se recopiló un total de 120 encuestas. Los participantes fueron: treinta (30) maestros de apoyo, treinta (30) familias de personas con CEA que están incluidos en escuela común, treinta (30) maestros a cargo de salón de clase y treinta (30) estudiantes con CEA con lenguaje verbal. Todas estas personas se encuentran implicadas en procesos de inclusión donde participa el docente de apoyo dentro del salón de clase dentro de las escuelas privadas y públicas en la provincia de Misiones. Se desarrollaron 4 tipos diferentes de encuestas, que se denominaron: "T" de Maestros, "F" de Familia, "ST" Apoyo de maestros y "S" de Estudiantes. La encuesta "T" contó con dieciocho (18) ítems y se administró a maestros de estudiantes con TEA. La encuesta "F": diecinueve (19) ítems administrada a miembros de la familia que son responsables de los estudiantes con CEA. La encuesta "ST": treinta (30) ítems, fue administrada a los docentes de apoyo a la inclusión. La encuesta "S" con: trece (13) ítems, se administró a estudiantes con CEA que cuentan con lenguaje y concurren regularmente con el soporte de su docente de apoyo.

### Resultados

El 75% de los estudiantes con condiciones del espectro autista que forman parte de la muestra (a través de la participación de actores escolares, familiares o ellos mismos) concurren a escuelas de gestión privada.

A su vez el 50% de estos estudiantes asiste a la escuela con el apoyo de la maestra integradora.

El 83% de los docentes creen que es necesario contar con una maestra integradora o docente de apoyo dentro del salón de clases para ayudar a sus alumnos con TEA. Y el 76% de los padres de los estudiantes con condiciones del espectro autista afirman que su hijo o hija necesita de un maestro de apoyo en el proceso inclusivo.

El 55% de los padres aseguran que las políticas educativas actuales mejoran el proceso de inclusión de estudiantes con TEA.

Un 45 % de los padres señala que la falta de capacitación del personal de la escuela es una barrera a la inclusión de sus hijos. El 35% de los padres piensan que el proceso de inclusión de sus hijos se ve afectado por la falta de proyectos educativos inclusivos.

El 70 % de los maestros integradores encuestados señala la falta de recursos para incluir a los estudiantes con CEA en el sistema educativo común. Los recursos señalados son: capacitación, dispositivos de apoyo específicos, recursos humanos con suficiente formación, estructura edilicia o políticas educativas adecuadas.

Un 82% de los docentes, se implican y participan en las decisiones del proceso de inclusión de los estudiantes con CEA, y un 75% de los padres participan en reuniones con el equipo.

## Discusión

El hecho de que el 67 % de las familias se encuentren incluidas en escuelas de gestión privada para la escolaridad de sus hijos con condiciones del espectro autista estaría mostrando las dificultades que encuentran los padres cuando consultan sobre inclusión de niños con autismo en escuelas públicas. Los padres que han participado de la encuesta en una mayoría participan de los procesos de inclusión, implicándose en reuniones con la escuela, docentes de apoyo y equipos de tratamiento externos a la escuela.

Como hemos señalado, el 35% de los padres piensan que el proceso de inclusión de sus hijos se ve afectado por la falta de diseños de proyectos educativos inclusivos. Esto puede deberse a la falta de normativas claras y explícitas implementadas desde la provincia de Misiones. Los equipos externos y las escuelas suelen basarse en experiencias y el sentido común en cuanto a al proceso de toma de decisiones relativos a la admisión, calificación y promoción. El hecho de que un 45% de las familias señale que la falta de capacitación del personal de la escuela afecta al proceso de inclusión de sus hijos, estaría mostrando la necesidad de crear lineamientos educativos para la formación y capacitación permanente del personal docente e institucional, a fin de revertir la situación en las escuelas.

Consideramos que la perspectiva más novedosa de este trabajo la constituye el hecho de incluir la perspectiva de los propios estudiantes con condiciones del espectro autista. Ellos han manifestado sus necesidades de apoyo y un 50% ha señalado que no puede concurrir a la escuela sin el docente de apoyo, el 25% de los estudiantes dijo que le cuesta prestarle atención a la maestra y el otro 25% señaló que le pide ayuda a su docente del aula.

Tanto en un trabajo previo (Valdez et al, 2016) como en este estudio, se destaca la emergencia —en los últimos años— de un nuevo actor educativo, que proviene del propio sistema educativo o bien del sistema de salud, según la jurisdicción. Se trata de la maestra integradora (MI). La denominación remite a un docente que "integra", no que "incluye". El espacio de maestra integradora parece surgir como una solución de compromiso (¿un síntoma?) frente a la exclusión y, por lo que hemos consignado, en varios casos a partir de recursos de amparo interpuestos por las familias y las consecuentes resoluciones judiciales. En numerosas ocasiones la maestra integradora es propuesta por la propia familia o por un centro

externo y sus honorarios cubiertos por la obra social o la medicina prepaga, atendiendo al nomenclador fijado por la Superintendencia de Salud de la Nación. Esta situación suele crear cierto nivel de conflicto con las instituciones educativas. ¿A quién “responde” la integradora? ¿A la familia, a un equipo externo, a la escuela, al sistema de salud? Desde el punto de vista laboral también se despliegan ciertas fracturas a resolver. Si no forma parte de la planta funcional, ¿cuál es su estatus como trabajadora? ¿Cuál es su ámbito de participación en la toma de decisiones? ¿Pertenece al gremio docente o es un “agente de salud” ajeno a la escuela, a la vez que se desempeña en ella?

*La investigación sobre las prácticas de las maestras integradoras como dispositivo de apoyo a la inclusión* es un tema interesante y necesario: 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”. (Cfr. Valdez y Gómez, 2013, 2015; Gómez, 2014).

¿Qué hace una integradora, cómo lo hace, cuándo lo hace? ¿Se dirige a todos los chicos o sólo 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? La idea de un dispositivo de ayuda o 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 usar 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.

Según las jurisdicciones y las regiones hemos hallado las etiquetas de “celador” (menos consistente aún con la propuesta inclusiva) que va dos o tres veces por semana una o varias horas, la de “maestro sombra”, usada especialmente en Ecuador y en el Perú (que parece connotar algo muy diferente a los objetivos que promuevan la autonomía del alumno), la de “personal de apoyo a la integración escolar” o la maestra de apoyo a la inclusión (MAI), usada en la provincia de Río Negro, la de “acompañante terapéutico” (que parece una extrapolación del terreno clínico al contexto educativo). Consideramos que muchas de las opiniones relevadas de los docentes pueden ser consistentes con el tipo de concepción de *inclusión* (o *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 “sombra” del alumno, es comprensible que vean a la pareja alumno-integradora como una isla dentro de la escuela. (Ver testimonios aportados por los Talleres docentes en Valdez, 2009)

Es evidente que no cualquier participación de una maestra integradora es por sí misma 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), las estrategias y los formatos para hallar formas de mediación alternativa 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. Las ayudas se retiran gradualmente propiciando no sólo 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 tres niveles: relación con su maestra de grado, relación con sus pares y relación con la tarea escolar, los contenidos y los formatos semióticos más apropiados.

Una de las claves para el desarrollo del proyecto de inclusión es el trabajo en equipo. De ahí la importancia de que todos los actores de la comunidad educativa se impliquen y participen activamente de forma colaborativa, y logren superar el trabajo solitario e individual que pueden llegar a vivenciar cada uno por separado en sus funciones.

Podríamos preguntarnos si el trabajo del docente integrador es el único modo posible de apoyo a la inclusión.

La respuesta es *no*. En una escuela inclusiva, debería ser posible que a cada alumno se le ofrezca la trayectoria que necesite para lograr sus aprendizajes. Podría haber diferentes formatos que contribuyan con éxito para una inclusión educativa, en la que todos los docentes estuvieran implicados. Podrían ser incluso formatos diversos de escuelas (graduadas o no graduadas), con “parejas pedagógicas” en aulas para todos, o grupos más pequeños o maestros volantes que apoyen las actividades del aula, según las necesidades. Siempre con equipos de orientación escolar comprometidos, formando parte de los dispositivos de apoyo. Pero estas propuestas no pueden depender de iniciativas aisladas o de la buena voluntad de docentes y directivos, sino de políticas de estado que profundicen una transformación real basada en los derechos de todos a aprender. En la actualidad se recurre a la figura de la maestra integradora porque no están dadas las condiciones de asegurar escuelas inclusivas si no se cuenta con apoyos específicos para disminuir barreras al aprendizaje y la participación. La maestra integradora ha supuesto, aún sin proponérselo, un modo de cuestionar las prácticas excluyentes al interior de los dispositivos institucionales. Una vez dentro de la escuela, la maestra integradora ilumina las fracturas institucionales y muestra paradójicamente que su razón de ser en las aulas procura suplir una falla. *Su presencia muestra la ausencia de una propuesta educativa para todos*. Las escuelas parecen ser solamente para “algunos”. *La figura de la maestra integradora parecería estar señalando una de las formas posibles de volver a incluir a los excluidos de la escuela*.

Los dispositivos de apoyo han de asumir la complejidad de lo grupal a la vez que respetan la diversidad y riqueza personal. No son los alumnos los “portadores” de algún problema que una maestra integradora ayudará a sobrellevar. Es la escuela como sistema complejo – y es la propia política educativa que la atraviesa – la que debe reorganizarse y desarrollar propuestas creativas e innovadoras, con todos los actores educativos comprometidos con la ruptura de barreras y la construcción de prácticas inclusivas. (Ver Valdez,

2016; Valdez y Gómez, 2016). Resulta sumamente interesante la coincidencia entre padres (83%) y maestros (76%) sobre la necesidad de proporcionar ayudas al estudiante con CEA, señalando que la falta de sistemas de apoyo produce fallas en los procesos inclusivos que se llevan a cabo en las escuelas y altos niveles de frustración en los estudiantes con CEA.

Este estudio persigue como una meta futura el propiciar políticas educativas inclusivas sistemáticas en la provincia de Misiones y en la región. En ese sentido consideramos un primer paso el hecho de promover estudios exploratorios para tener un diagnóstico adecuado de la situación actual real en las voces de las familias, los actores educativos y los propios estudiantes con condiciones del espectro autista de Misiones.

Nuestro reto es minimizar barreras y aumentar oportunidades para personas con CEA y sus familias y abrir posibilidades de formación en las escuelas, a través de un proceso de desarrollo de implementación real de prácticas inclusivas, políticas inclusivas y culturas inclusivas, tal como señalan los documentos internacionales y en particular la Convención sobre Derechos de personas con Discapacidad de las Naciones Unidas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2007) Towards a more inclusive Education System: where next for Special Schools?. En: R. Cigman (ed) *Included or excluded? The challenge of Mainstream for some SEN Children*. London: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Versión en castellano de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago, 2002).
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Foro Europeo de discapacidad. (2009). *Educación inclusiva: Pasar de las palabras a los hechos*. Recuperado de [http://www.feaps.org/SPIP/IMG/pdf/EDF\\_Declaracion\\_Educ\\_Inclusiva.pdf](http://www.feaps.org/SPIP/IMG/pdf/EDF_Declaracion_Educ_Inclusiva.pdf)
- Foro Mundial sobre la educación. (2000, Abril). Dakar, Senegal. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Gómez, L. y Valdez, D. (2013). *Prácticas inclusivas en escuela común: Maestras integradoras y contextos de aprendizaje en niños con TEA*. (Resumen) *Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*. Volumen 24, N°3, Diciembre 2013.
- Perrenoud, P. (1995) *La pédagogie a l'école des différences*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action* (3e éd.). Paris, France: ESF.
- Perrenoud, P. (2005) *Différencier: un aide-mémoire en quinze points*. *Vivre le primaire* (Québec), n° 2, mars-avril 2005.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Valdez, D. (2004). *Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad*. En N. E. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional* (pp. 53-65). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Valdez, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires,
- Valdez, D., Gómez, L., & Cuesta, J. L. (2016). *Inclusive education and autism spectrum disorders: The working practice of support teachers in Argentina*. In B. Reichow, B. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education*. New York, NY: Springer.
- Valdez, D. (2017) *Educación inclusiva*. En J. Seda. *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Eudeba.