

## Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en la ciudad de Salta. Estudio de caso

### Right to access to education of students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) in the city of Salta. Case study

Silvana Aixa Hnilitze<sup>1</sup> y Josefina Andrea Godoy Argibay<sup>2</sup>

---

Educación/ Artículo científico

Citar: Hnilitze, S. y Godoy Argibay, J. (2022). Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en la ciudad de Salta. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. x-xx.

Recibido: octubre/2022

Aceptado: noviembre/2022

#### Resumen

Los niños, niñas y adolescentes con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) forman uno de los grupos que padecen discriminación en el sistema educativo. Luego de un cambio de paradigma a nivel mundial, actualmente se promueve la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes. La discriminación de estas personas está prohibida en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Por medio de un estudio cualitativo de dos casos de alumnos de escuela primaria de la ciudad de Salta capital, se exploraron las barreras y los desafíos que han experimentado en sus procesos de escolarización. Los ejes principales de interés fueron la forma que adquiere la discriminación y los argumentos utilizados por el personal educativo para segregarlos.

**Palabras claves:** derecho a la educación - estigmatización de personas con discapacidad - discriminación - inclusión educativa - estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)

#### Abstract

Children and adolescents diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) form one of the groups that suffer discrimination in the educational system. Following a worldwide paradigm shift, the inclusion of students with disabilities in regular schools is currently being promoted. Discrimination against these people is prohibited in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Through the qualitative

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Jujuy y Universidad Nacional de Salta.

<sup>2</sup> Universidad Católica de Salta.

study of two cases of primary school students from the city of Salta, the barriers and challenges they have experienced in their schooling processes were explored. The main axes of interest were the form that discrimination takes and the arguments used by educational personnel to segregate them.

**Keywords:** right to education - stigmatization of people with disabilities - discrimination - educational inclusion - students with autism spectrum disorder (ASD)

---

## Introducción

Este artículo forma parte del proyecto “El estigma como barrera para la inclusión social: etiquetamiento, discriminación y vulneración de derechos en la ciudad de Salta capital” (Resolución Rectoral n.º 104/2021), que tiene por objetivo explorar los procesos de construcción y reproducción de los diversos tipos de estigmas sociales presentes en la ciudad de Salta capital. En este marco, se pretende estudiar el fenómeno de la estigmatización social en el marco de los contextos particulares en los cuales se genera, y en su relación con prácticas de desigualdad social, de discriminación y de vulneración de derechos.

Este trabajo, en particular, tiene como finalidad abordar la forma de estigmatización que sufren niños, niñas y adolescentes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA). Este problema los enfrenta a ciertas formas de discriminación, lo que implica la vulneración de sus derechos. En esta instancia, el objetivo es explorar y describir las barreras en el acceso a la educación que padecen los y (las) estudiantes con TEA y, de esta manera, comprender y reflexionar sobre los vínculos de deshumanización y la exclusión a los que son sometidos los miembros de este grupo social —así como sus familias— en la actualidad.

Teniendo en cuenta lo antes planteado, en la primera parte del artículo se explorará la pertinencia del concepto de estigma en este caso en particular; asimismo, se revisará bre-

vemente el marco teórico que el proyecto ha seleccionado para la investigación. Luego, en el segundo apartado, se describirá y analizará el marco legal que sustenta el derecho a la educación y a la no discriminación; posteriormente, se abordará el tema de la inclusión educativa. Finalmente, en el último acápite, se caracterizará el marco metodológico que sustenta la investigación, para luego presentar sus resultados.

## Estereotipos y estigmatización: elementos teóricos para su comprensión

Todavía en nuestro país se considera a las personas con discapacidad como incapaces, es decir, que no son capaces de hacer determinadas actividades. La existencia y persistencia de prejuicios sobre lo que deben o pueden hacer genera, como consecuencia, actitudes segregacionistas en ciertas instituciones sociales, como lo es la escuela común. Las opiniones, actitudes y prácticas son el resultado de un largo proceso de estigmatización que, finalmente —y como consecuencia—, trae a sus vidas la denegación al acceso a ciertos derechos y libertades.

En este marco, se entiende al estigma no como una marca o una característica física sino, y de acuerdo con la caracterización de Erving Goffman (2006), como un atributo social estereotipado y estereotipante, cuya

fuerte carga peyorativa es capaz de inhabilitar moralmente a un individuo —o a un grupo de individuos— para una plena aceptación social. Esto provoca que, a nivel social, no se lo trate “como [a] una persona total y corriente” sino que se lo reduzca a “un ser inficionado y menospreciado” (2006, p. 13). En este sentido, se debe comprender a este tipo de etiquetamiento no solo como un atributo de su portador, sino como una identidad menospreciada por la sociedad; es decir, fruto de un consenso social. Es debido a esto último que se pueden estudiar los procesos de estigmatización desde una perspectiva que permite comprenderlos como elementos que contribuyen a mantener y reproducir las desigualdades sociales. En razón de ello, se podría decir que el estigma produce y reproduce relaciones asimétricas de poder. Becker (2009) señala que todas las sociedades, a lo largo de la historia, han instaurado normas, pautas y comportamientos socialmente aceptados como normales; y los que no se adecuan a la regla son señalados como incorrectos, equivocados o prohibidos. Es así como, en general, las culturas separan a quienes se adaptan a lo instituido de aquellos “desviados o marginales”. Este proceder se arraiga profundamente “en el sentido común y opera en los valores e interacciones de la vida cotidiana e inclusive en ámbitos institucionales” (Jones y Ariza, 2018, p. 358).

Alrededor del estigma, según Goffman (2006), se construye una ideología que explica y justifica el trato diferenciado dado por la comunidad hacia los “desviados”. De este

modo, los “normales” no solo tratan de forma diferente a los estigmatizados, sino que también hacen inferencias de la vida que deben llevar. Así crean para ellos una “carrera moral”, es decir, un proceso de socialización en donde aprenden sobre lo que significa poseer su estigma y se establecen las bases de su desarrollo como personas. Como se verá más adelante, uno de los espacios privilegiados de este aprendizaje es en el sistema educativo.

En razón de lo expresado se puede concluir que un estigma, como atributo social, es capaz de inhabilitar moralmente a un individuo para una plena incorporación social, dado que no solo estereotipa o caracteriza a una persona con cualidades desvalorizantes, sino que gradualmente se incorpora en su existencia definiendo su estilo de vida. Esto produce, en consecuencia, la vulneración de sus derechos a causa de la discriminación que puede sufrir en determinados ámbitos sociales.

En este sentido, se entiende por discriminación al hecho de “dar un trato de inferior calidad o desfavorable a una persona o colectividad por motivos sociales, políticos, religiosos u otros” (Binstock, 2012, p. 23). Como práctica social está ligada a dimensiones como la edad, el género, la orientación sexual, la clase social, la condición migratoria, la salud y la enfermedad, etc. (Jones y Ariza, 2018), y la discapacidad es una de ellas.

Dentro de la población con dificultad o limitación permanente, encontramos a las personas con discapacidad<sup>3</sup>. Al interior de este grupo, a los que padecen autismo. Bonilla y Chasquel (s.f.) describen a este trastorno

<sup>3</sup> Según los datos analizados por Barrozo y Cobeñas (2019), extraídos del censo 2010 y provistos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC), la población con discapacidad en Salta, es decir, la “población con dificultad y/o limitación permanente para ver, oír, moverse, entender o aprender” (PDLP) es del 16,2 %, mientras que la media nacional es de 12,9 %, esto es, cuatro puntos más que a nivel país. A estos números, por encima de la media nacional, las autoras los relacionan con la sobrerrepresentación en las poblaciones vulnerables, cuyo porcentaje en la provincia es mucho mayor que a nivel país.

como un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo, que inicia en el periodo de la infancia y permanece durante toda la vida. De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5), una guía creada por la Asociación Americana de Psiquiatría que se utiliza para realizar el diagnóstico, esta condición “se caracteriza por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional” (2014, p. 31). En consecuencia, los individuos que lo padecen tienen afectadas algunas capacidades mentales, lo que les podría dificultar su desempeño en la escuela, el trabajo y otras áreas de la vida<sup>4</sup>, especialmente la social. El autismo, al no tratarse de una enfermedad propiamente dicha, se diagnostica por medio de la identificación de un conjunto de síntomas que se definen por la conducta del paciente.

Cabe destacar que, si bien en las sucesivas ediciones de los DSM se clasifica al autismo como “trastorno” (*disorder*) “término que se usa en los manuales para definir genéricamente los problemas mentales” (Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022, p. 9), desde diferentes espacios asociativos vinculados al tema proponen denominarlo como “condición”. Esto se debe a que este término “sería mucho más adecuado en la medida en que se refiere a las personas con autismo como diferentes, pero no enfermas” (García, 2020). El argumento que se esgrime es que el término trastorno tiene una connotación patológica que no se ajusta a la realidad de estas personas, puesto que no están enfermas. Además, consideran

a esta designación como peyorativa y estigmatizante, lo que impediría la integración de estos sujetos.

### **Educación y discapacidad: el desafío de la inclusión educativa**

La educación es una dimensión imprescindible del ser humano. Entre sus metas formales e institucionales se destaca la de “brindar las herramientas necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida” (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, 2012, p. 9). Respecto del conjunto de los ciudadanos, la educación ha de prepararlos para poder “participar en la vida política, social y laboral [porque] garantiza igualdad de oportunidades” (Binstock, 2012, p. 14), y “constituye una suerte de “puerta de entrada” para ejercer los demás derechos como la sexualidad, el trabajo, la vida independiente, entre muchos otros” (Barrozo y Cobeñas; 2019, pág. 138).

A pesar de sus innegables aportes al desarrollo integral del ser humano, hasta no hace mucho tiempo, algunas personas eran consideradas ineducables, es decir, que no podían aprender. Y en el caso de que se concibiera que pudieran hacerlo “sus posibilidades educativas [estaban] restringidas a espacios segregados y a formas de enseñanza diferenciales en relación con los sujetos sin disca-

---

<sup>4</sup> Su prevalencia, a nivel mundial, es de alrededor del 1 %; y se da más frecuentemente en hombres que en mujeres, en una relación 4:1 (Bonilla y Chasquel, s.f.). Según datos recabados en el trabajo de Alcalá y Ochoa Madrigal (2022), se trata de un trastorno de alta prevalencia e incidencia, el cual ha sido subdiagnosticado. Los últimos datos epidemiológicos muestran que la tendencia mundial es de 1 en cada 160 niños. Estas cifras suponen un gran desafío para las políticas educativas y las prácticas inclusivas que deben sostener los establecimientos educativos.

pacidad” (Barrozo y Cobañas, 2019, p. 139). Las escuelas especiales son, en consecuencia, la respuesta que el Estado les ha brindado a estos sujetos que no se adecuan a la norma. Estas escuelas, habitualmente, estaban destinadas a abordar deficiencias específicas. Este es el caso, por ejemplo, de las escuelas para estudiantes con inhabilidad visual o auditiva, entre otras, donde se los trataba de acuerdo con sus diferentes condiciones.

Esta primera forma de abordar la discapacidad, la biomédica<sup>5</sup>, consideraba a los individuos no como sujetos de derecho sino como objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad o la caridad. Tras un cambio de paradigma a nivel mundial, que inicia en la década de los 70, y con la promulgación, en 2006, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>6</sup> (CDPD), el enfoque comienza a basarse en el modelo social de la discapacidad.

Este nuevo enfoque puede apreciarse claramente en el siguiente fragmento de la CDPD (2006), donde se concibe a la discapacidad como: “(...) el resulta[do] de la in-

teracción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”<sup>7</sup>. Aquí se puede advertir que el foco ya no está puesto en la persona, sino en el contexto o entorno social que impide el ejercicio pleno de los derechos y las libertades. Cabe preguntarse, entonces, ¿qué sucede en el caso de las personas estigmatizadas por su discapacidad? Puesto que es, precisamente, el contexto social el que les obstaculiza participar libremente de una vida plena.

La CDPD hace especial hincapié en el derecho a la educación (art. 14)<sup>8</sup>, que debe hacerse efectivo y “sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”; por lo que los Estados asegurarán que “las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” y “puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás”. En consonancia con ello, y con el rol de garante que se le

<sup>5</sup> Según Inés Dussel, “en términos generales, puede decirse que la pedagogía tomó como modelo a la biología, y esta rápidamente se medicalizó: quienes se desviaran de la norma formarían a sujetos deficientes, anormales, enfermos. Y si los reglamentos se confeccionaron siguiendo estas leyes científicas, el incumplimiento de la normativa traería graves consecuencias” (2004, p. 321).

<sup>6</sup> La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006. Posteriormente fue ratificada por la República Argentina en el año 2008, mediante la Ley 26378. Tiene como propósito “(...) promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad (...)”, por lo que su principal objetivo es promover la igualdad de derechos entre las personas con discapacidad.

<sup>7</sup> En el preámbulo de la CDPD, inciso E, se reconoce que la discapacidad es “un concepto que evoluciona” por lo que se afirma que esta fue mutando de acuerdo a los diferentes marcos interpretativos que se sucedieron en la historia.

<sup>8</sup> En el artículo 14 de la CDPD se expresa lo siguiente: “Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)”.

asigna al Estado, se ha avanzado con la promulgación de leyes nacionales<sup>9</sup>, provinciales<sup>10</sup> y resoluciones<sup>11</sup>, emanadas del Consejo Federal de Educación (CFE), que brindan un marco normativo para garantizar el acceso a este derecho.

En este marco legal se establece que la escuela tiene que ser “inclusiva”, por lo que se debe superar la “ilusión de homogeneidad” del ideario normalizador (Arata y Mariño, 2016) y aceptar el principio de que “todos somos diferentes” (Valdez, 2017). Esto le plantea al sistema educativo el gran desafío de trabajar por escuelas que asuman la diversidad entre los estudiantes y procuren incluir a todos en la educación común “para que cada educando pueda participar y aprender en ambientes convencionales” (Organización Mundial de la Salud, 2011). Ello implica que los estudiantes con discapacidad asisten a escuelas regulares, en aulas regulares, con compañeros de su edad, aprenden el plan de estudios en la medida de lo posible, y reciben recursos y apoyos adicionales dependiendo de las necesidades (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). Por lo que cada alumno incluido transita su experiencia educativa de manera única e irrepetible.

Esto interpela a toda la comunidad a participar, de manera proactiva, en la definición de las acciones para cada caso concreto.

Este principio impone, además, la necesidad de eliminar las barreras<sup>12</sup> que impiden o limitan el aprendizaje y la participación de todos, y que entorpecen la cooperación para el logro de mejores aprendizajes (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Para ello, el sistema debe orientarse por los principios de equidad, “buscando que no se reproduzcan desigualdades, de modo que se hace foco en aquellos alumnos con mayor riesgo de exclusión” (2019, p. 9), y el de accesibilidad, es decir, “en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilidad de acceder para operar en ese contexto limitacional” (Borsani, 2019, p. 20), que es lo que genera la inaccesibilidad y condiciona el ejercicio pleno del derecho.

Si bien es de destacar la importancia del cambio de paradigma respecto a la discapacidad, así como los avances en las normas y ordenamientos institucionales, todavía persisten en la cultura escolar concepciones y prácticas educativas naturalizadas que imposibilitan o dificultan el ingreso y permanencia de los estudiantes

---

<sup>9</sup> A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional 26206/06, en el art. 11, inciso N, establece que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. En este marco se incluye a la modalidad de educación especial como una de ellas. La Ley de Educación Superior 24521 y su modificatoria, Ley 25573, incorpora la obligación de incluir a las personas con discapacidad.

<sup>10</sup> En la Ley Provincial 7546/08 se establece que se garantizará la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna, para acceder a los servicios educativos de gestión estatal, afianzando la permanencia y el egreso de los alumnos con discapacidad. También propone “brindar a los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos”.

<sup>11</sup> Entre las que se destaca la Resolución 311/16 de inclusión educativa, por la cual el Consejo Federal de Educación busca propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino y para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad.

<sup>12</sup> En el libro *Educación inclusiva* se define como barreras para la inclusión a “[todos] aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p. 36).

con discapacidad en las escuelas comunes. Este es el caso de los estereotipos y las etiquetas, entendidas como barreras de tipo ideológicas, en cuya base se encuentran ideas peyorativas y discriminatorias hacia estas personas. De esta manera se los continúa excluyendo, a la vez que se reproducen las etiquetas negativas o estigmas. Y es precisamente en los establecimientos escolares —como espacio privilegiado de construcción colectiva— en donde se debería trabajar para desnaturalizar y reflexionar sobre las diferentes formas en que se ejercen la discriminación y exclusión (Binstock, 2012).

A modo de cierre de este apartado, se puede afirmar que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a recibir, en la escuela común, una educación adecuada y de calidad acorde a sus necesidades y capacidades. Tanto el sistema, compuesto por instituciones y organismos, como el personal que allí se desempeña deben identificar y eliminar las barreras que no permiten que ellos puedan estudiar y desarrollarse plenamente, en igualdad de condiciones con los demás. Las instituciones educativas y sus docentes no deberían convertirse, ellas mismas, en obstáculos para el acceso a este derecho.

## Metodología

Esta investigación se realizó desde un abordaje metodológico del tipo cualitativo. Este en-

foque se caracteriza por dar sentido o interpretar los fenómenos sociales en los términos del significado que las personas les otorgan y, de esta forma, proveer una comprensión más profunda de ellos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Se ha seleccionado, como método de investigación, el estudio de caso. Este permite el análisis de las complejidades y particularidades de un caso, lo que aporta una aprehensión más completa de las circunstancias que rodean una situación en particular. Los casos seleccionados se pueden calificar como “estudio instrumental” (Stake, 2007), porque el principal interés recae en la indagación del contenido de la problemática y no en el caso en particular.

Los casos de estudio son dos varones diagnosticados con TEA a temprana edad. El primero de ellos es un niño de diez años, al que se llamará Juan<sup>13</sup> para resguardar su identidad. Actualmente concurre a quinto grado en un colegio primario de gestión privada. El segundo, de seis años, al que se identificará con el nombre de Pedro, en la actualidad asiste a primer grado en una escuela especial de gestión pública. Ambas instituciones se encuentran situadas en la ciudad de Salta capital.

La técnica seleccionada para la recolección de los datos es la entrevista en profundidad<sup>14</sup>. Esta se llevó a cabo con las dos madres de los niños, y a través de un programa de videoconferencia *online* denominado Jitsi Meet<sup>15</sup>. Se empleó una guía única de preguntas semies-

<sup>13</sup> Por razones de protección del anonimato de las personas entrevistadas, los nombres de los niños fueron cambiados.

<sup>14</sup> Esta se define como un proceso que se desarrolla “[en] reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100). En este tipo de estudio el interlocutor es un informante cuyo rol no solo consistió en revelar sus propios modos de ver, sino también en describir su experiencia en el proceso de escolarización de su hijo y el modo en que otras personas lo perciben.

<sup>15</sup> Se llevó a cabo un encuentro digital con cada una de las madres, en ambos casos se utilizó la misma aplicación para las reuniones. Estas entrevistas online, además, fueron grabadas para poder conservar el material tal como se produjo.

estructurada<sup>16</sup>. Los ejes temáticos que organizan la recolección de los datos fueron: el proceso de diagnóstico del trastorno; las dificultades que hubo que enfrentar a partir del conocimiento de este diagnóstico; el proceso de inclusión educativa, atravesado tanto por los desafíos afrontados a nivel familiar como por las características del contexto sociocultural de integración. El tipo de preguntas que se realizaron fueron en un principio cerradas; luego, a medida que la entrevista se desarrollaba, se efectuaron preguntas abiertas para profundizar en los temas requeridos. Se desarrolla un análisis descriptivo de los datos, para luego proceder a interpretarlos, lo que permitió establecer conclusiones teóricas (Mejía Navarrete; 2011).

## Resultados

El proceso de escolarización de los estudiantes con diagnóstico de TEA se presenta como un camino lleno de obstáculos y desafíos. Este se inicia en el momento preciso en el que se busca inscribir al niño en una escuela común. Las familias deben estar abiertas a la posibilidad de que, en la institución educativa de su preferencia, no los acepten.

Los motivos que se esgrimen desde los establecimientos son variados, aunque se pueden condensar en dos argumentos principales: uno, que la escuela no cuenta con el personal idóneo o suficiente para prestar los servicios educativos adecuados; dos, que ya se encuentran excedidos en el cupo de alumnos incluidos. La madre de Juan remarcó que este es un problema usual entre las familias con hijos con TEA, a pesar de que “la ley dice que vos tenés sí o sí una vacante

en una escuela pública y que no hay un límite, es decir, no hay un tope por grado”.

Tras la negativa, los padres se ven obligados a buscar en otros colegios que sí estén dispuestos a aceptarlos. En algunas ocasiones esto puede llevarlos a presentar un pedido formal en el Ministerio de Educación de la Provincia e, incluso, esta situación ha llevado a algunos a elevar un reclamo en el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) para garantizarse la inscripción en alguna institución de gestión pública. La madre de Juan comenta al respecto: “Se supone que el Ministerio tiene que encontrar un banco en cualquier escuela pública. Cuando esto no sucede, algunos papás directamente van al INADI, y es ese organismo el que busca una vacante, pero ya con el precedente de discriminación”. En su caso en particular, ella explica que luego de reiteradas negativas en establecimientos públicos, por el problema de cupo ya mencionado, inscribió a Juan en una escuela privada, ya que su economía familiar así lo permitía.

Una vez matriculado el estudiante comienza otro proceso, no menos complejo que el anterior, que es el de la inclusión educativa. En algunas ocasiones la institución no cuenta con las herramientas o el personal capacitado para hacer su trabajo de manera adecuada. Esto se puede dar por diferentes motivos, como la falta de competencias específicas, la actitud de algunos docentes que consideran que no fueron formados para eso, o que les corresponde a otros abordar esta situación educativa.

Siguiendo con el caso de Juan, la familia había tenido una primera mala experiencia en otra provincia. Su madre relata que en esa

---

<sup>16</sup> Katayama Omura define a la guía de preguntas semiestructuradas cuando “los temas de las entrevistas están establecidos y las preguntas también lo están, aunque se permite que el investigador, según su propio criterio, intercale nuevas preguntas u obvие algunas de las ya establecidas según cómo marche la entrevista” (2014, p. 81).

oportunidad la inclusión educativa nunca se produjo y que su hijo quedó apartado del resto de los compañeros, ocupando solo un espacio físico dentro del aula. La única profesional que acompañó el proceso era la maestra integradora, mientras que la docente a cargo del grupo se ocupaba del resto de la población estudiantil. Por lo que se puede advertir, al igual que se verá en el caso de Pedro, de parte del equipo educativo de la institución existió falta de preparación y de disposición.

Al retornar a Salta y tras lograr que su hijo fuera aceptado en un colegio, opina que tuvo una experiencia exitosa de inclusión. Ella considera que para que esta sea efectiva se necesita un trabajo en conjunto entre los padres, el equipo de profesionales que trabajan con el niño y la escuela: “Nosotros pensamos que sin las tres patas no se puede hacer nada, si una falla es como una rueda que no puede girar”. Agregó además que el problema va mucho más allá de que el sector privado brinda mejores respuestas: “Hoy en día no alcanza con estar en la escuela privada [para tener] buenas experiencias (...) depende también de la conducción de la directora y las gestiones que realice para capacitar al equipo”. Sostuvo también que “[ella no es] de la idea de que haya que echarle la culpa completamente a la escuela, a la directora, o a las maestras cuando no consiguen trabajar, adecuadamente, con un alumno incluido porque la verdad es que el Estado no les da las herramientas apropiadas”.

Como se infiere del relato de la madre de Juan, el rol del Estado es insustituible en relación con la problemática de la inclusión. La ausencia de personal capacitado para brindar los servicios educativos a todos los alumnos tiene como consecuencia la falta de adecuación del proceso. Ella considera que el gobierno provincial debería dotar al sistema con más recursos, y afirma que “el Estado no se está

poniendo en todas las posiciones (...) la educación no es solamente defender a los maestros y darle las herramientas, también es defender al alumno, al niño, que tiene el mismo derecho que los [estudiantes] neurotípicos de tener su lugar en cualquier escuela”.

En el segundo caso, el de Pedro, sucedió algo similar. La docente a cargo del aula no asumió la responsabilidad de su rol al no ocuparse personalmente del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Esta dejó en manos de la maestra integradora, que acompañaba al infante, toda la tarea educativa, desentendiéndose completamente de su rol. La madre del niño confiesa que “en [una] reunión a mí la maestra me dijo, ‘mire mamá, es mi segundo año de ejercer como docente, yo no tengo idea de cómo manejar esto’”. Dejando al descubierto, de esta manera, la falta de conocimientos específicos sobre la problemática de la inclusión con la que egresan los docentes en nuestra provincia. La mamá relata que la institución tampoco trabajó en coordinación con el equipo interdisciplinario que asistía a su hijo y que, luego de una serie de malentendidos y conflictos entre ella, la maestra integradora y la directora del establecimiento educativo, tomó la decisión de cambiarlo a otra escuela. Luego de lo vivido durante el transcurso de este año, y al reflexionar sobre su experiencia afirma que, desde su punto de vista, “no había un acompañamiento del proceso educativo por parte de la docente” y además considera que ella no creó un vínculo con su hijo “[era como si] dejara que la maestra inclusora haga todo el trabajo”. Por lo que considera que “había una falta total de empatía hacia [su hijo] y de compromiso con la tarea que llevaba a cabo porque en ningún momento se sintió responsable por su educación”. Como resultado de esa mala experiencia, opina que “la inclusión no existe (...) y tampoco hay una respuesta real por parte de nadie”.

De lo expuesto se puede inferir que una de las instancias más importantes de aprendizaje del estigma, en la vida de los niños y niñas con esta condición, es en la etapa escolar. Allí se crea y recrea la marca como “diferente” o como “individuo disminuido” con su correspondiente carrera moral. Como se relató en las experiencias de estas familias, esta se inicia en el momento mismo de la inscripción en la escuela común. En el primer caso, le fue negado el acceso a causa de su condición y el supuesto problema de cupo; motivo por el cual su madre se vio obligada a matricularlo en una institución de gestión privada. Como se advierte, su aceptación en los establecimientos queda a merced de las decisiones de las personas a cargo que, en algunos casos, dejan excluidos del sistema de gestión pública a estos estudiantes. Esas acciones determinan un camino diferente al de las personas consideradas “normales” y, finalmente, a los niños y niñas con TEA les dificultan el paso por los diferentes niveles educativos.

Las concepciones sobre los estudiantes con discapacidad estructuran no solo las prácticas docentes, sino también las institucionales y pedagógicas. Frente a la situación de la inclusión educativa, la perspectiva que posea el personal escolar puede favorecerla o entorpecerla. Se advierte en ambos casos estudiados que el profesional docente a cargo, antes de investigar o interiorizarse sobre la problemática de los estudiantes con TEA, sintió que no era su responsabilidad enseñar a aprendientes con este síndrome y actuó en consecuencia. En definitiva, la actitud asumida es contraria a la que CDPD intenta promover, no solo en las escuelas sino en todos los ámbitos sociales, que es la actitud de inclusión y de no estigmatización de las personas con discapacidad.

Para que las familias con hijos con esta condición no sientan que el Estado, a través de sus instituciones, no hace nada para promocionar

la igualdad de derechos —y, en cambio, sientan que comete actos discriminatorios, es decir, que ejercen violencia institucional hacia ellos—se hace necesario y urgente que se continúe trabajando para eliminar las barreras que impiden el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Esto incluye la promoción de la cultura de la inclusión que se fomenta desde el paradigma social de la discapacidad.

## Conclusión

Por medio de los dos casos analizados se pudo reconocer, contrastar y reflexionar sobre las prácticas de deshumanización y de exclusión a la que son sometidos en el ámbito escolar algunos niños y niñas con discapacidad. Estas limitaciones en el ejercicio de sus derechos implican diversos condicionamientos para el desarrollo pleno de nuestra sociedad democrática. Una comunidad que practica la discriminación y la desigualdad es una sociedad injusta y antidemocrática.

Se observa, a lo largo de los testimonios, que el problema de la inclusión educativa es muy complejo y las dificultades que se presentan son diversas y de diferente índole. En las experiencias relatadas se observa que existe una clara falencia y ausencia de capacitación específica del personal en algunos establecimientos educativos, como así también falta de compromiso en el rol pedagógico que deben asumir los docentes. Asimismo, se evidencia la poca presencia por parte del Estado debido a la escasez de recursos humanos. Esto lleva a plantear la importancia de transversalizar la inclusión educativa en las carreras de formación docente, sin importar el nivel (primaria, secundaria o terciaria) ni el área (matemáticas, inglés, etc.). Si bien esta es una propuesta a largo plazo, quizás puede contribuir a que los futuros profesionales estén mejor pre-

parados para trabajar con todos sus estudiantes, sin hacer diferencias entre ellos. De esta manera se eliminaría la dicotomía que existe entre docentes especiales y de educación común, y también habría mayores y mejores recursos humanos para las áreas de educación.

La descripción de estas situaciones de discriminación en el ámbito educativo evidencia la necesidad de seguir trabajando por la transformación social y cultural de nuestras sociedades, para que se reconozca al otro en igualdad de derecho; es decir, se lo reconozca como un o una igual, cualquiera sea su condición. Para alcanzar estos objetivos es necesario modificar parámetros sociales muy arraigados y presentes en las prácticas educativas, en las reglamentaciones, en las formas de actuar de los y las docentes, y en los equipos directivos. Y, de esta manera, se pueden llegar a superar las definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados. Para ello se hace necesario apoyarse en el modelo social de la discapacidad y en el marco normativo que lo sustenta.

La escuela es un espacio de encuentro, pero puede convertirse en un ámbito donde se promueva la formación de estereotipos negativos o estigmas. Por fortuna, también puede ser un lugar desde donde se enseñe el igual valor de todas las diferencias personales, ya que todos los individuos son diferentes y eso es lo que enriquece a la sociedad. Por medio de la inclusión también se educa en valores para una sociedad más igualitaria.

## Referencias bibliográficas

- Alcalá, G. C., y Ochoa Madrigal, M. G. (30 de marzo 2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Arata, N. y Mariño, M. (2016). *La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones*. Ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Quinta edición. Ediciones Médicas Panamericana.
- Barrozo, N. y Cobeñas, P. (julio-diciembre 2019). La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria en Salta. *Cuadernos de Humanidades* n.º 31.
- Becker, H. (2009). *Outsider, hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI.
- Binstock, E. (2012). *La discriminación: una forma de violación a los derechos humanos*. Ed. Patria Grande
- Bonilla, M. F. y Chaskel, R. (s.f). Trastorno del espectro autista. *Revista CCAP*, 15 (1)19-29. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Borsani, M. J. (2019). Claves para una educación inclusiva. En *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones.
- Dussel, I. (mayo-agosto 2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cad. Pesqui*, 34(122)305-335.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Inclusion International, Catalyst for Inclusive Education (2021). Nuestra opinión vale. La perspectiva de niños, niñas y adolescentes sobre la discriminación y las barreras para la educación inclusiva.
- García, A. (11 junio 2021). ¿Trastorno o condición autista? [www.autismovivo.org](http://www.autismovivo.org)
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2012). *Derecho a la Educación sin Discriminación*.

- Jones, D.; Ariza, L. (2018). Discriminación social, vulneración de derechos y violencia institucional. En Piovani, J. I. *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre Encuesta Social*. Siglo XXI.
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Mejía Navarrete, J. (abril-septiembre 2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación-ReLMIS* n.º1, año 1, 47-70. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/13>
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. [educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](http://www.argentina.gob.ar/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf) (www.argentina.gob.ar)
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. [https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230\\_spa.pdf](https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf)
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Valdez, D. (2017). Capítulo 6: Educación inclusiva. En Seda, J. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Ed. Eudeba.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa.

### **Marco normativo**

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Ley 26378 (2008). Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.
- Ley 24521 (1995). Ley de Educación Superior.
- Ley 26206 (2006). Ley Nacional de Educación.
- Ley 7546 (2018). Ley de Educación de la Provincia de Salta.
- Resolución 311 del Consejo Federal de Educación (2016)

**Silvana Aixa Hnilitze**

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Profesora en Comunicación Social por la Universidad Católica de Salta. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. [aixa.hnilitze@gmail.com](mailto:aixa.hnilitze@gmail.com)  
Identificador ORCID: 0000-0003-4659-0539

**Josefina Andrea Godoy Argibay**

Estudiante de la Licenciatura en Trabajo social, Escuela Universitaria de Trabajo Social, Universidad Católica de Salta.  
[josefinaga24@gmail.com](mailto:josefinaga24@gmail.com)  
Identificador ORCID: 0000-0002-5500-7854

