



¿Cuándo es posible la inclusión?

Valentina Chans | Maestra de Educación Inicial y Primaria.

Patricia Orlando | Maestra. Posgrado en Dificultades de Aprendizaje del Lenguaje y del Razonamiento.

Este artículo surge en el marco de la investigación final del curso “Asistente Pedagógico Personal” (APP), dictado en el IPES¹ entre 2013 y 2014. El curso APP se enmarca dentro de las políticas educativas que promueven la Educación Inclusiva, aquellas que se sustentan en el principio de que todos los niños, niñas y adolescentes deben gozar de igualdad de oportunidades para aprender juntos.

La “Ley N° 18651. Protección integral de personas con discapacidad” expresa en el Artículo 40:

«La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad.»

Tema y problema de investigación

Con esta investigación se pretende conocer el estado actual de la inclusión de dos niños con diagnóstico de TGD² en una escuela común, y

la congruencia entre la teoría que avala dicho procedimiento, y las prácticas docentes más cotidianas.

Esta idea surge a partir de la observación de la práctica institucional en general y de dos aulas en particular; observación que parece mostrar falta de criterios e incongruencia para abordar la inclusión de los niños, especialmente en estos casos, en oposición a lo que se plantea desde los marcos teóricos y legales.

Dicha observación nos lleva al planteo de diversas interrogantes que surgen de la confrontación entre realidad y marco teórico.

En el ámbito institucional:

- ▶ ¿Existe congruencia entre las teorías que avalan la inclusión de personas con discapacidad en centros educativos, y las prácticas institucionales y docentes?
- ▶ ¿Cuáles son los factores o aspectos que permiten una inclusión exitosa de los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista en escuelas comunes?
- ▶ ¿Dichos centros consideran la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?
- ▶ ¿Existen acuerdos de criterios y de prácticas de inclusión?

¹ Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto”

² Trastorno Generalizado del Desarrollo

En el aula:

- ▶ ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y a la participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no solo de ciertos profesionales?
- ▶ ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?
- ▶ ¿Se realizan adaptaciones curriculares y de metodología para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos?

Justificación de la elección del problema o tema

La inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las escuelas públicas representa un cambio histórico, que se asienta en la imperiosa necesidad de avanzar hacia una verdadera democratización de las oportunidades para acceder y gozar de una educación de calidad.

La demanda de inclusión llega a las escuelas como un cambio de paradigma, acompañado por un nutrido marco teórico y legal (nacional e internacional) que reclama la oportunidad de la inclusión para los cerca de 50.000 niños y adolescentes que en Uruguay conviven con alguna discapacidad (tal como lo explicitan IIDI y UNICEF en un estudio publicado en 2013 en nuestro país) y de los cuales, aún hoy, la mayoría sostiene una realidad de exclusión social que los marca y estigmatiza (cf. Orlando y Bueno, 2014:84).

Motiva a realizar esta investigación, la articulación del marco teórico y legal con la realidad que se vive diariamente en las escuelas públicas, en particular en aquella de la que hoy formamos parte. En consideración de que aún no existe un conocimiento extendido en el magisterio nacional de los compromisos que nuestro país contrajo con la firma de acuerdos y tratados internacionales sobre inclusión educativa, ni de los esfuerzos que se vienen haciendo desde distintos sectores de la sociedad, se propone investigar cómo la inclusión queda circunscrita a la disposición de los docentes para “hacerse cargo” o no de la diversidad, y cómo la misma resulta aún más difícil en algunos tipos de discapacidad como los Trastornos del Espectro Autista.

Marco teórico

Desde la inclusión

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y barreras para el aprendizaje y la participación tienen los mismos derechos y las mismas necesidades que todas las personas. Deben poder acceder, al igual que cualquier otra persona, a la educación, la salud y la protección social para desarrollar al máximo sus capacidades y para esto es necesario el desarrollo de políticas inclusivas en todos los niveles de la sociedad.

«El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en (...) el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.» (Booth y Ainscow, 2000:8)

En este punto es necesario profundizar el concepto de inclusión que forma parte de lo que Braslavsky (1997:43-44) identifica como «conceptos estelares», es decir, «aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados».

«UNESCO³ define inclusión como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”. “Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”.» (Opertti, 2008)

³ “Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All”. París: UNESCO (2005).

Por otra parte, Ainscow (2003:12) expresa que la inclusión educativa es una forma «de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia». Este autor señala la presencia de cuatro elementos recurrentes en todo proceso de desarrollo de una política educativa de inclusión:

«La inclusión es un proceso. (...) la labor nunca finaliza (...) una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. [...] (...) se centra en la identificación y eliminación de barreras. [...] (...) es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. [...] (...) pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral (...) de garantizar que tales grupos que estadísticamente son “de riesgo” sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.» (ibid., pp. 12-13)

Podemos afirmar que la educación inclusiva es un asunto de derechos humanos, es una cuestión de justicia y de igualdad, que requiere el desarrollo de políticas públicas orientadas a proporcionar a cada persona los recursos que necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas, aprender y desarrollar al máximo sus potencialidades.

El término inclusión aún se utiliza en muchos casos como sinónimo de integración y se considera un asunto de educación especial, por lo cual nos parece importante clarificar que integración e inclusión no son sinónimos: mientras que la integración implica que los grupos excluidos o marginados se incorporen al sistema educativo disponible sin modificaciones importantes, la inclusión implica adaptar los sistemas educativos y la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todos los individuos y grupos.

El proceso de transición de un modelo de integración a un modelo educativo inclusivo, supone un cambio de paradigma que involucra a todo el sistema educativo y a todos sus miembros.

En este proceso de cambio van apareciendo escuelas con orientación inclusiva, porque introducen constantemente mejoras para atender a la diversidad del alumnado, y remueven barreras que generan exclusión y marginalidad.

El modelo de educación inclusiva implica un proceso de eliminación de sistemas paralelos de educación, y la conformación de un sistema educativo único, pero diversificado.

El gran reto de cada cuerpo docente y del sistema educativo en general es que, si bien se cuenta con valiosas experiencias, se requiere el pasaje de un modelo de apoyo individual centrado en las dificultades de aprendizaje de ciertos alumnos, a un modelo de apoyo colaborativo, curricular e institucional orientado a todos los alumnos, docentes, familias y comunidad.

La literatura sobre inclusión educativa rescata el valor de la diversidad en las trayectorias académicas de las personas, cuestionando la idea de “trayectorias normales” según la cual los sujetos avanzan en la escalera educativa, y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescritos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados. Frente a este enfoque lineal, aparece la preocupación por instalar una conceptualización alternativa sobre el desarrollo de los individuos «como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúe por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescripta» (Baquero, 2006:22).

De la mano de la defensa de la diversidad de trayectorias aparece el cuestionamiento al formato escolar moderno, caracterizado por la homogeneidad del régimen de trabajo, la regulación de espacios y tiempos, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación de un colectivo de educandos, la obligatoriedad de la escolarización básica (cf. Baquero, 2006). Reconocer el carácter histórico de este modelo aparece como el primer paso para superar la homogeneidad de la oferta educativa y avanzar hacia la creación de una nueva “cultura escolar”. En definitiva, el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción.



Desde la discapacidad

Si bien el autismo existió siempre en la edad infantil, fue recién Leo Kanner en 1943, quien realizó una descripción de la enfermedad. Dicho autor «lo define como un trastorno en tres áreas fundamentales: – Un trastorno de las relaciones interpersonales. – Problemas en la comunicación y el lenguaje. – Rigidez mental y comportamental» (apud Amodia de la Riva y Andrés Fraile, 2006:78).

Según el *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (APA, 1995:67): «Los trastornos generalizados del desarrollo se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados». Esta categoría incluye «el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado». Los trastornos generalizados del desarrollo, entonces, no corresponden a un cuadro diagnóstico concreto, sino que agrupan cinco cuadros diferentes.

Actualmente se considera que esta definición presenta limitaciones, ya que las fronteras entre cada cuadro son muy imprecisas y no se contempla la heterogeneidad de los cuadros autistas.

Es por esto que para referirnos a estos cuadros tan diversos se utiliza, en la actualidad, el concepto de Trastornos del Espectro Autista. Se considera que el autismo se presenta en diversos grados y en diferentes cuadros del desarrollo; hablamos de un mismo término para remitirnos a un conjunto enormemente heterogéneo de individualidades, cuyos niveles evolutivos, necesidades educativas y terapéuticas, y perspectivas reales son enormemente diferentes (Rivière, 2001).

Es entonces una de las características fundamentales del autismo su carácter de heterogéneo, lo que da lugar a la expresión “espectro autista”, concepto desarrollado por Lorna Wing (1995)⁴. Al plantear este concepto se hace referencia a una gama diferente de niveles cualitativamente alterados en las diversas áreas del desarrollo. Dichas alteraciones no se presentan a manera de todo-nada en el desarrollo, sino con diferentes grados de dificultad y capacidad. Es decir que cuando hablamos de Trastorno del Espectro Autista (TEA) estamos haciendo referencia a diferentes niveles de alteración en las distintas áreas del desarrollo.

⁴ Apud Rivière (2001).

Se hace necesario aclarar que el DSM-V realiza cambios con respecto a la versión anterior, entre ellos establece formalmente el término Trastorno del Espectro Autista (TEA) que incluye el trastorno autista (autismo), el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo de la infancia y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otra forma; el diagnóstico a partir de una díada de deficiencias: “social-comunicación” y “conductas estereotipadas-intereses restringidos”; y la inclusión de los trastornos sensoriales como otro de los comportamientos inusuales de los TEA.

Características:

- ▶ Déficits persistentes en comunicación social e interacción social.
- ▶ Déficits en reciprocidad socio-emocional.
- ▶ Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social.
- ▶ Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones.
- ▶ Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.
- ▶ Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco.
- ▶ Hiper o hiporeactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.

Este listado de las consecuencias de las personas con TEA, además de presentar algunas de las características anteriores sobre el desarrollo, suele ir acompañado de dificultades en el aprendizaje. Por ello para estas personas, la puesta en marcha de medidas de atención a sus necesidades educativas se hace imprescindible.

Recolección de datos

Creemos conveniente explicitar que adherimos a la idea de Latorre (2003) de que las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, medios y estrategias que los investigadores (docentes) utilizamos en la recolección de información: observaciones, entrevistas, material bibliográfico, etcétera.

Para llevar a cabo esta investigación se realizaron visitas a la escuela, con el propósito de observar directamente la inclusión de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, su participación en el aula y en la escuela. Durante

estas visitas se realizaron cuestionarios y escalas estimativas a distintos actores: maestros de grupo, maestras de apoyo y equipo director.

Los cuestionarios y escalas permitieron conocer las opiniones e impresiones de cada docente respecto a las mismas variables de estudio y así identificar el grado de correlación entre la demanda de la población con TEA y la respuesta educativa de la escuela para alcanzar una verdadera inclusión educativa.

A los docentes se les brindaron pautas específicas para completar las escalas y cuestionarios, enmarcando este trabajo en la investigación acerca de la inclusión educativa en general y la inclusión de los niños con TEA en particular.

Análisis de datos y reflexión

En este apartado se presenta el análisis de los datos recogidos a través de las distintas técnicas empleadas.

A. Escala descriptiva – inclusión educativa

Si se analizan los resultados de la escala descriptiva es posible identificar algunas contradicciones en las opiniones de los docentes respecto a distintos puntos de la misma:

- ▶ Si bien la mayoría se mostró de acuerdo con que docentes y equipo director intentan eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, cuando se les consultó acerca del trabajo colaborativo concreto entre esos dos grupos de actores para introducir mejoras pedagógicas, plantean en general un desacuerdo. Creemos que en estos dos indicadores se refleja la dicotomía entre lo que se piensa que debe hacerse desde los marcos teóricos y lo que efectivamente se hace desde las prácticas cotidianas.

El cuerpo docente y el equipo director intentan eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela.	De acuerdo.
El cuerpo docente y el equipo director trabajan colaborativamente para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado.	En desacuerdo.



- Resulta sorprendente que en una institución que tiene a alumnos incluidos desde hace varios años y que cuenta con un equipo docente y director efectivo y estable, por un lado se desconozca el marco teórico y legal que avala dichas inclusiones; por otro no se cuente con un proyecto de centro que incluya la inclusión (aunque parezca un juego de palabras); y finalmente que teniendo instancias mensuales de coordinación no se hayan realizado acuerdos sobre este tema.

Conoce el marco teórico que avala la inclusión educativa.	Necesito más información.
Conoce los compromisos que nuestro país contrajo con la firma de acuerdos y tratados internacionales sobre inclusión educativa.	Necesito más información.
Existen en la escuela acuerdos de criterios y prácticas en relación a la inclusión.	En desacuerdo.
La inclusión forma parte del Proyecto de Centro.	En desacuerdo.

- Al realizar la triangulación de la información aportada por la escala descriptiva y la observación, se aprecia una discrepancia entre lo que la mayoría de los docentes responden, y lo que se desprende de las observaciones de sus prácticas y planificaciones diarias y anuales. Creemos que esta diferencia se debe al reconocimiento de que es imposible seguir sosteniendo el formato escolar único, pero resulta difícil para los docentes romper definitivamente con el mismo y buscar nuevas metodologías, nuevos espacios y tiempos; es decir, resulta difícil “animarse” a innovar. Es importante señalar que el surgimiento de esta oposición es un primer paso importante para superar la homogeneidad de la que habla Baquero (2006) y progresar hacia una nueva “cultura escolar”.

Se realizan adaptaciones curriculares y de metodología para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos.	De acuerdo.
La planificación y el desarrollo de las propuestas responden a la diversidad del alumnado.	De acuerdo.

B. Cuestionario

1. ¿Cuáles son los factores que obstaculizan en general la inclusión de niños con discapacidad en la escuela común?
2. ¿Cuáles son los factores personales/profesionales que lo llevan a pensar que la inclusión educativa no es posible?

En el análisis de las respuestas de los docentes al cuestionario es posible identificar dos factores, a nivel general, como los más destacados:

- El factor edilicio; “escuelas no preparadas”, en este punto es posible apreciar que la barrera que identifican más claramente los docentes como limitante a la inclusión es la física, dejando de lado otras como, por ejemplo, las actitudinales o sociales. En esta respuesta, los docentes parecen poner en el afuera los factores que obstaculizan la inclusión, sin considerar aquellos estrechamente relacionados con sus propias prácticas.
- El factor de la formación docente; una de las barreras que encontramos son las actitudes de algunos docentes quienes ponen freno al desarrollo de prácticas inclusivas, empleando argumentos tales como falta de preparación para llevar a cabo dicha tarea. Esta actitud relacionada con la ideología del profesorado que se justifica en la falta de formación para atender adecuadamente a estos niños esconde como verdadera razón «(...) *que no desean que las niñas y niños con handicap convivan y participen en la vida escolar ordinaria*» (López Melero, 2004).

C. Escala descriptiva – TEA

Al analizar las respuestas de los docentes a esta escala es posible identificar aspectos que se mantienen constantes con respecto a la escala descrita anteriormente y a los cuestionarios, entre ellos: el reconocimiento de que es necesario adaptar las propuestas, trabajar colaborativamente con otros docentes, contar con el apoyo de un maestro o asistente especial para el niño y la necesidad de una formación específica.

Siempre que sea posible, este niño debe ser incluido en la escuela común.	De acuerdo.
Este niño sería socialmente aceptado por los otros niños en la clase.	De acuerdo.
Sería capaz de adaptar las propuestas para responder a las necesidades de este niño.	De acuerdo.
Me sentiría confiado de poder colaborar con mis colegas para trabajar con este niño.	De acuerdo.
Me sentiría confiado de poder llevar adelante la clase sin la presencia de un maestro o asistente especial para este niño.	En desacuerdo.
Me formaría para responder específicamente a las necesidades de este niño.	De acuerdo.

Sin embargo aparecen otras respuestas que parecen mostrar más claramente las barreras que algunos docentes levantan a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las instituciones educativas comunes; barreras que desconocen el rol fundamental que tienen los docentes en el logro de dicha inclusión.

Este niño debe estar totalmente incluido en la escuela común.	En desacuerdo.
La inclusión exitosa de este niño depende de mi actitud hacia él.	En desacuerdo.



Estas barreras se presentan como obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Según Ainscow (2003), el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia, o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. El desarrollo de prácticas inclusivas requiere de la eliminación de barreras, para lo cual las mismas deben ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, ya que sin este reconocimiento las barreras permanecerán; es por esto que entendemos esta situación como una oportunidad valiosa. El desconocimiento de un tema es, sin dudas, un paso importantísimo hacia el comienzo de una formación en el área; nos parece fundamental, ante estas actitudes, reflexionar acerca de los derechos de los niños, el derecho a una educación para todos y los documentos que comprometen a Uruguay a políticas educativas inclusivas.



Si bien muchos de los docentes consultados se manifestaron a favor de la inclusión, las observaciones nos indican que muchos de ellos se muestran resistentes y conservadores a realizar cambios o transformaciones en sus aulas y en la escuela en general. Nos parece importante subrayar que si queremos hablar de escuela inclusiva, los docentes hemos de cambiar nuestra mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, debemos hacerlo respecto a cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica rechazar la explicación de que el fracaso escolar se debe exclusivamente a las características de los alumnos y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

Entendemos que la clave en los procesos de inclusión son los docentes, debido a que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión; y, a su vez, es fundamental el papel del equipo director en el desarrollo de un proyecto educativo que fomente los procesos de inclusión y en el cual los docentes se sientan apoyados y estimulados.

Otros factores que, a criterio de los docentes consultados, actuarían como barreras para la inclusión son aquellos que están relacionados con el alumnado. Es decir, con el tipo y el grado de discapacidad. En general, los docentes muestran actitudes más positivas hacia la inclusión de las niñas y los niños con discapacidades físicas y sensoriales, que hacia aquellos con dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual o trastornos emocionales o de la conducta. Se pudo observar que la mayoría de los docentes consultados consideró a los alumnos con problemas de conducta como los más difíciles de integrar, seguidos por aquellos que presentan dificultades en la comunicación; por lo cual podemos inferir que la inclusión de niños con TEA sería más difícil o presentaría más barreras desde este cuerpo docente en particular.

Entendemos que esto se debe a que en la inclusión de alumnos con dificultades leves es poco probable que se requiera una destreza especial para atenderlos; mientras que se muestran más negativos a la hora de incluir niños que representen un “problema” adicional, ya que suponen el desarrollo de competencias específicas por parte del docente.



Conclusiones

A partir de la investigación realizada hemos podido identificar que el actor clave para lograr la inclusión educativa son los docentes, por ello consideramos fundamental potenciar su rol, especialmente el de aquellos que con formación o sin ella se “hacen cargo” de la diferencia y trabajan para lograr un desarrollo inclusivo.

Se hace imperioso también hacer visibles las experiencias positivas de inclusión, rescatando los factores que la favorecieron e invitando a los cuerpos docentes a reflexionar sobre aquellos factores que la obstaculizaron, para conseguir eliminar esas barreras al aprendizaje y la participación de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en general, y los niños con TEA en particular.

Es importante potenciar la matriz institucional abogando por modelos situados y dinámicos posibilitadores de inclusión, ya que este es un proceso que se hace más rico y potente cuando interviene en él todo el cuerpo docente de una institución.

Por lo tanto creemos que para seguir caminando hacia una educación inclusiva todos los docentes deberíamos dejar de hablar sobre el otro, acerca del otro; y tendríamos que aprender a conversar *con* el otro, a habilitar espacios para que los otros conversen entre ellos y sobre todo a *escuchar*, partiendo de una nueva “amorosidad” que se sienta responsable por el otro, que sea *hospitalaria* con la especificidad del otro, «...hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro» (Skliar y Téllez, 2008:120).

Bibliografía

AINSCOW, Mel (2003): “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos”. Ponencia presentada en el Congreso *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, San Sebastián. En línea: http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf

AMODIA DE LA RIVA, Juan; ANDRÉS FRAILE, M^a AUXILIADORA (2006): “Trastorno de autismo y discapacidad intelectual” (Cap. III) en AA.VV. (2006): *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid: FEAPS / Obra social. En línea: http://www.feaps.org/biblioteca/sindromes_y_apoyos/capitulo03.pdf

APA (American Psychiatric Association) (1995): *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. En línea: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>

BAQUERO, Ricardo (2006): *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / OEA. En línea: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo-2mail.pdf>

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2000): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO / CSIE. En línea: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

BRASLAVSKY, Cecilia (1997): “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas” (Cap. 3) en G. Frigerio; M. Poggi; M. Giannoni (comps.): *Políticas, instituciones y actores en educación*, pp. 41-52. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

FLÓREZ, Jesús (2004): *La nueva dimensión. Evocaciones sobre la discapacidad 2*. Barcelona: Ed. Ars Médica.

HANDICAP INTERNATIONAL / IIDI (2007): *Manual básico sobre el desarrollo inclusivo*. Managua: Handicap International. En línea: http://www.visioninclusiva.org/esp/archivos/manual_de_desarrollo_inclusivo.pdf

IIDI / UNICEF (2013): *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: UNICEF. En línea: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

LATORRE, Antonio (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Graó.

LÓPEZ MELERO, Miguel (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ed. Aljibe.

OPERTTI, Renato (2008): “Un desafío para compartir”. 48^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. En línea: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf

ORLANDO, Patricia; BUENO, Román (2014): “Educación para todos. Aportes desde la normativa vigente para la inclusión educativa” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 124 (Abril), pp. 83-90. Montevideo: FUM-TEP.

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2010): “Ley N° 18.651. Protección integral de personas con discapacidad”. Montevideo, 19 de febrero de 2010. En línea: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18651&Anchor=>

RIVIÈRE, Ángel (2001): *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Ed. Trotta.

s/a (2013): “Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial”. En línea: <http://files.ceipcerl.webnode.es/200003102-1c83c1d7dc/PROTOCOLO...doc>

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

UNESCO (2008): “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. En línea: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

VALDEZ, Daniel (2009): *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.