Facultad de Ciencias de la Educación – Nivel Profesorado

El rol docente y las problemáticas en los procesos de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1 en el nivel secundario de una institución pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el año 2026

Materia: Taller de Trabajo Final

Profesor: Jorge Alberto Sánchez

Alumna: Susana Dévora Arriola

Noviembre 2026

Resumen

La inclusión educativa constituyó uno de los principales desafíos del sistema educativo contemporáneo, especialmente en relación con el acompañamiento de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista nivel 1 en el nivel secundario. En este contexto, se analizó el rol docente en los procesos de inclusión de estudiantes de una institución pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el año 2026, con el objetivo de comprender cómo las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y la formación profesional se vincularon con el marco legal vigente que promueve el derecho a una educación inclusiva. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio, utilizando entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos. Las entrevistas fueron realizadas a dos docentes y a una directora de nivel secundario con participación directa en procesos de inclusión. Los resultados permitieron identificar que los participantes reconocieron la importancia de la inclusión educativa y del marco legal vigente como garantía de derechos, aunque también señalaron dificultades relacionadas con la disponibilidad de recursos, la necesidad de mayores instancias de capacitación y determinadas limitaciones institucionales que condicionan la implementación de prácticas inclusivas. Asimismo, se observó que las estrategias pedagógicas, la experiencia profesional y el acompañamiento institucional desempeñaron un papel relevante en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, se concluyó que el rol docente ocupó un lugar central en los procesos de inclusión, ya que las decisiones pedagógicas, la formación continua y las condiciones institucionales influyeron significativamente en las trayectorias educativas de los estudiantes, evidenciándose la necesidad de fortalecer los recursos, las prácticas de enseñanza y las políticas de acompañamiento para garantizar una inclusión educativa efectiva.

Palabras clave: inclusión educativa, diversidad escolar, Trastorno del Espectro Autista; educación secundaria, marco legal vigente.

Índice

Resumen 2
Índice 3
Introducción 4
Antecedentes de investigación 6
Marco Teórico 10
Capítulo 1. Educación como derecho universal y base de la inclusión 10
1.1 La educación como derecho humano universal 10
1.1.1 Mirada pedagógica crítica 11
1.1.2 Enfoques socioconstructivistas 11
1.1.3 Perspectiva socioeducativa y desigualdad escolar 12
1.2 De la integración a la inclusión educativa 12
1.2.1 Enfoques estructurales e institucionales 13
1.2.2 Aportes pedagógicos contemporáneos 14
1.3. Normativas internacionales y nacionales de la educación inclusiva 14
CAPÍTULO 2. La escuela y las condiciones institucionales en los procesos de inclusión 16
2.1. La institución escolar y la estructura organizativa 17
2.1.1 Lecturas sociológicas sobre la organización escolar 18
2.2. La cultura escolar y la resistencia al cambio 19
2.3. El docente como agente de cambio institucional 22
Capítulo 3. El rol docente y las prácticas inclusivas frente al TEA nivel 1 23
3.1. El docente como mediador del aprendizaje 24
3.2. Comprensión del Trastorno del Espectro Autista nivel 1 25
3.3. Estrategias inclusivas en el aula 26
Trabajo de campo 28
Presentación de los participantes 28
Análisis de las entrevistas 28
Conclusión 30
Bibliografía 32
Anexos 35

Introducción

La inclusión educativa constituye un principio fundamental del sistema educativo contemporáneo y una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, En este marco, la presencia de alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) nivel 1 en el nivel secundario plantea desafíos pedagógicos, institucionales y éticos que requieren ser analizados desde las prácticas docentes y las condiciones que ofrece la escuela para acompañar trayectorias diversas. Comprender como los docentes interpretan y ejercen su rol frente a estudiantes con TEA resulta central para identificar las posibilidades y limitaciones que atraviesan los procesos de inclusión en las instituciones educativas actuales.

La investigación se orienta por la siguiente pregunta problema: ¿Cómo abordan los docentes del nivel secundario la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1 en una institución pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y de qué manera su rol se relaciona con el marco legal vigente? Esta interrogante permite situar el análisis en las percepciones y prácticas docentes vinculadas a la diversidad, entendiendo que la inclusión no se reduce a la presencia física del estudiante en el aula, sino que implica también una activa participación, el reconocimiento de sus potencialidades y las transformaciones de las prácticas de enseñanza.

El recorte espacial se circunscribe a una escuela pública de gestión estatal ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras que el recorte temporal corresponde al ciclo lectivo 2025. Este encuadre permite analizar las prácticas docentes en un momento de consolidación de las políticas educativas inclusivas, atravesadas por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la Ley N.°27.043 sobre Abordaje Integral del TEA, que promueven la construcción de instituciones abiertas a la diversidad y comprometidas con la igualdad educativa.

La relevancia de la problemática se sustenta en el papel central que ocupa el docente en la implementación de los principios de la educación inclusiva. Sus decisiones pedagógicas, su formación, sus concepciones sobre la diversidad y su interpretación del marco legal influyen de manera directa en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con TEA nivel 1. Analizar estas dimensiones permite visibilizar barreras, tensiones y posibilidades presentes en el sistema educativo, habilitando reflexiones orientadas a fortalecer prácticas inclusivas desde una perspectiva crítica y situada.

Este enfoque se encuentra en sintonía con los lineamientos de organismos internacionales como la UNESCO y la ONU, que conciben la inclusión como un derecho humano y una condición para la justicia educativa.

El marco teórico que orienta la investigación se nutre de aportes provenientes de diversas corrientes pedagógicas y socioeducativas. Desde la perspectiva sociocultural, se retoman los planteos de Lev Vygotsky acerca del aprendizaje como proceso social mediado por el lenguaje y la interacción. Paulo Freire aporta la noción de una pedagogía dialógica y humanizadora, que reconoce al sujeto como protagonista de su propio aprendizaje. Philippe Meirieu contribuye con sus reflexiones sobre la relación pedagógica y el lugar del docente en la construcción del deseo de aprender. Asimismo, se consideran los planteos de Pierre Bourdieu sobre las desigualdades culturales y simbólicas que atraviesan a la escuela, junto con los aportes de Rebeca Anijovich respecto de la enseñanza situada y la evaluación formativa. Desde una perspectiva institucional, se recuperan los análisis de Lidia Fernández y Roberto Ulloa, quienes abordan las instituciones educativas como espacios simbólicos y organizacionales que estructuran prácticas y significaciones.

La investigación adopta un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio, con un diseño transversal. La unidad de análisis está conformada por las percepciones y prácticas docentes vinculadas a estudiantes con TEA nivel 1. La población corresponde a docentes del nivel secundario, y la muestra incluye a tres docentes seleccionados por su participación directa en procesos de inclusión. El objetivo general de la investigación es analizar el rol docente en los procesos de inclusión de estudiantes con TEA nivel 1 en una institución pública de educación secundaria, en relación con el marco legal vigente. A partir de ello, se plantea la hipótesis que orienta el análisis: Las percepciones y prácticas de los docentes pueden influir en los procesos de inclusión de estudiantes con TEA nivel 1, en la medida en que su formación y el conocimiento del marco legal vigente orientan el ejercicio de su rol pedagógico.

La investigación se organiza en tres secciones: la primera desarrolla los fundamentos teóricos que enmarcan el trabajo, la segunda presenta el diseño metodológico y las decisiones técnicas adoptadas; y la tercera expone el análisis de los datos y las reflexiones finales. En conjunto, la investigación busca contribuir a la comprensión de las prácticas docentes en contextos de diversidad

y aportar elementos que fortalezcan la construcción de una escuela inclusiva, democrática y comprometida con el aprendizaje de todos los estudiantes.

Antecedentes de investigación

En 2023, Albici, Lucía Anabel desarrolló la investigación “La complejidad de la gestión educativa: inclusión de alumnos con TEA”, realizada en escuelas del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. El estudio tuvo como objetivo analizar las condiciones institucionales y las prácticas docentes vinculadas a la inclusión de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en el marco de la gestión escolar.

La autora abordó el problema desde un enfoque cualitativo-descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas a docentes y equipos directivos, además de observaciones del aula. La metodología permitió identificar tensiones entre los discursos institucionales sobre inclusión y las acciones concretas que se desarrollan en la práctica cotidiana.

Los resultados evidencian que la falta de coordinación entre docentes, equipo técnico y directivos, junto con la insuficiente formación específica, genera obstáculos en la implementación de políticas inclusivas. Asimismo, se reconoce la importancia de la comunicación entre actores institucionales y del acompañamiento sostenido a los docentes.

En conjunto, la investigación de Albici destaca la importancia del rol docente y la gestión institucional en los procesos de inclusión, aportando una base significativa para el análisis de las problemáticas que aborda este estudio.

En el ámbito educativo, Zárate, Teresita del Valle (2024) llevó a cabo una investigación titulada “Inclusión y trayectoria escolar de un adolescente con TEA en el nivel secundario de una escuela de gestión pública”, desarrollada en la Universidad de Flores (UFLO). El estudio, de carácter cualitativo, tuvo como objetivo identificar y analizar los obstáculos que enfrentan los docentes en los procesos de inclusión de estudiantes con TEA en las escuelas secundarias.

Como técnica de recolección de datos, la autora aplicó entrevistas y observaciones en el contexto institucional, focalizándose en la experiencia del adolescente, las prácticas docentes y el acompañamiento institucional. Los resultados mostraron que, a pesar del compromiso docente, persisten

importantes desafíos vinculados a la falta de formación específica, a la escasa articulación entere los equipos técnicos y a las limitaciones del marco institucional para sostener una inclusión efectiva.
En relación con el presente trabajo, el aporte de Zárate resulta clave para comprender cómo las condiciones institucionales y las prácticas pedagógicas influyen directamente en el rol docente dentro de los procesos de inclusión de estudiantes con TEA en el nivel secundario.

Desde una perspectiva vinculada a la educación técnica y la inclusión social, Roberti, M. E., Jacinto, C. G. y Montes, N. (2025) realizaron un estudio respaldado por el CONICET y la Universidad Nacional de Rosario titulado La Educación Profesional Secundaria como estrategia inclusiva en la escuela técnica argentina. El trabajo combina un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, y se desarrolló en cuatro provincias del país. Su objetivo fue analizar el papel de la educación profesional secundaria como vía de inclusión de jóvenes en contextos vulnerables.
Mediante cuestionarios y entrevistas a docentes, directivos y estudiantes, las autoras identificaron factores institucionales y pedagógicos que inciden en la permanencia escolar. Los resultados evidenciaron que, si bien este tipo de formación promueve la integridad social, también reconocen la necesidad de seguir profundizando en la formación docente y en la coherencia entre las políticas educativas y las prácticas institucionales.
Esta investigación aporta una mirada complementaria al presente trabajo, al destacarla importancia del rol docente y las condiciones institucionales como ejes clave para fortalecer los procesos de inclusión en el nivel secundario.

La inclusión educativa continúa siendo uno de los mayores retos para las instituciones del nivel secundario. En este contexto, Desiluo, J. Matías (2021) de la Universidad Abierta Interamericana (UAI), llevó a cabo un estudio cualitativo titulado “Estrategias de inclusión de estudiantes con autismo en escuelas secundarias bonaerenses”.
El trabajo tuvo como objetivo analizar las estrategias y métodos implementados por los docentes de escuelas bonaerenses para favorecer la inclusión de estudiantes con TEA. A partir de entrevistas realizadas a los educadores, el autor identificó barreras institucionales y pedagógicas que obstaculizan el proceso

inclusivo. Los resultados evidencian la necesidad de comprender la educación inclusiva como una trayectoria dinámica, en la cual la práctica docente y el marco legal deben articularse para garantizar una verdadera inclusión y el ejercicio pleno del derecho a la educación.

El estudio se vincula con la presente investigación al abordar los desafíos que enfrentan los docentes del nivel secundario para lograr la inclusión efectiva de estudiantes con TEA, resaltando el rol docente y las condiciones institucionales como factores clave.

Considerando los desafíos que enfrentan las instituciones latinoamericanas frente a la diversidad educativa, Terzieff, Jeanne M. (2024) llevó a cabo el estudio "Metodología para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista," desarrollado en Uruguay. La investigación tuvo como objetivo analizar la efectividad de distintas estrategias pedagógicas aplicadas a estudiantes con TEA en contextos escolares. Se abordó desde un enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas y observación participante a docentes, alumnos y orientadores pedagógicos. Los resultados indicaron que las estrategias centradas en la estructuración del entorno, la previsibilidad y la cooperación entre pares favorece significativamente la integración de alumnos con TEA. Sin embargo, se advirtió que la falta de acompañamiento institucional y la escasez de recursos especializados continúan siendo obstáculo para una inclusión plena.

El trabajo se relaciona con la presente investigación al resaltar el papel esencial del docente como mediador del aprendizaje y agente clave en la aplicación de metodologías inclusivas adaptadas al contexto institucional, aportando una mirada latinoamericana que complementa la realidad argentina.

En el marco de las investigaciones recientes sobre educación inclusiva en Latinoamérica. Poblete Hernández, Ismael y Gutiérrez Ballesteros, Claudia (2024) publicaron el artículo "Significados docentes con relación al aprendizaje escolar de estudiantes en situación de discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista en Enseñanza Secundaria," en la Revista de Pedagogía Crítica: Paulo Freire, (Universidad de la Frontera, Chile).

Desde un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica, se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete docentes de un colegio científico-

humanista del suroriente de Santiago de Chile. Los resultados evidenciaron la coexistencia de valores inclusivos con tensiones y contradicciones dentro de la práctica cotidiana. Si bien los docentes reconocen la importancia del vínculo afectivo y la cooperación como facilitadores de la inclusión, también señalan la falta de recursos, de formación pedagógica específica y de consensos técnico-didácticos como limitaciones persistentes.

Los hallazgos de este estudio refuerzan los fundamentos del presente trabajo, al evidenciar la necesidad de fortalecer la formación docente y la adecuación institucional frente a la diversidad.

En el contexto europeo, Pellicer Duato, María José (2024) desarrolló la tesis "Inclusión del alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en las clases de Educación Física," presentada en la Universidad de La Laguna, Tenerife. La investigación tuvo como objetivo promover la inclusión de un estudiante con TEA en las clases de Educación Física de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, reflexionando sobre la aplicación de estrategias didácticas inclusivas que favorezcan la participación de todo el alumnado. El estudio se enmarcó en un diseño multimétodo, combinando técnicas cuantitativas (cuestionarios aplicados a la totalidad del grupo) y cualitativas (entrevistas en profundidad al alumno con TEA y observaciones del docente). Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la participación del estudiante con TEA, impulsada por la adaptación de las estrategias de enseñanza, la cooperación grupal y la reflexión docente sobre la práctica.

Esta investigación guarda una estrecha relación con el presente trabajo, ya que resalta la importancia del rol docente y de las estrategias pedagógicas flexibles como elementos determinantes en los procesos de inclusión escolar, aportando una mirada europea centrada en la experiencia práctica y la innovación metodológica.

Durante los últimos años, las políticas educativas inclusivas en España han impulsado nuevas reflexiones sobre la atención a la diversidad. En este marco, Martínez López, Elena (2023) presentó en la Universidad Complutense de Madrid la tesis "La atención a la diversidad del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en la educación secundaria: prácticas docentes y retos institucionales." Su objetivo fue analizar cómo los docentes del nivel secundario

abordan la inclusión de estudiantes con TEA en centros públicos madrileños, identificando las estrategias utilizadas y las dificultades que enfrentan. Con un enfoque cualitativo-descriptivo, la autora aplicó entrevistas semiestructuradas y observaciones en aulas, destacando avances en la disposición docente, pero también carencias en la formación específica y en el acompañamiento institucional. Se subrayó la relevancia del trabajo colaborativo entre profesores, orientadores y familias.

Este estudio coincide con el presente trabajo al resaltar que la capacitación docente y la coordinación institucional son factores determinantes para consolidar prácticas inclusivas en el nivel secundario, ofreciendo una mirada europea que enriquece la comparación con la realidad argentina.

Marco Teórico

Capítulo 1. Educación como derecho universal y base de la inclusión

Este primer capítulo aborda los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociales de la educación inclusiva, entendida como un derecho humano universal. Se analizan diversas perspectivas teóricas que permiten comprender la educación no solo como transmisión de saberes, sino como un proceso de emancipación y justicia social. A partir de los aportes de distintos autores, se busca establecer las bases conceptuales que sostienen el principio de inclusión como eje central de toda práctica educativa.

1.1 La educación como derecho humano universal

La educación, entendida como un derecho humano fundamental, constituye la base ética y política sobre la cual se construyen las prácticas escolares contemporáneas. Reconocer la educación como derecho implica concebir a cada estudiante como sujeto digno, capaz de aprender y portador de una trayectoria singular que la escuela debe respetar y acompañar. Desde esta perspectiva, diversas tradiciones pedagógicas han sostenido que la tarea educativa solo cobra sentido cuando promueve autonomía, participación y justicia social. En este marco, las miradas críticas y las perspectivas socioconstructivistas permiten profundizar la comprensión del derecho a la educación, ya que aportan claves para analizar tanto el papel del docente como

las condiciones institucionales que posibilitan o limitan procesos genuinamente inclusivos.

1.1.1 Mirada pedagógica crítica

Desde una perspectiva ética y humanista, Paulo Freire (1997) concibe la educación como un acto político orientado a la humanización. Para el autor, enseñar supone problematizar la realidad y favorecer procesos de conciencia crítica que habiliten a los sujetos a leer el mundo y posicionarse frente a él. Esta concepción, centrada en el diálogo y en la construcción colectiva de sentido, permite pensar que toda práctica educativa implica una relación ética con el otro, relación que se vuelve especialmente relevante cuando se trata de incluir estudiantes cuyas trayectorias han sido históricamente vulneradas.

En una línea que retoma esta dimensión ética, Philippe Meirieu (2006) sostiene que la pedagogía implica crear las condiciones para que cada estudiante pueda "querer aprender". La responsabilidad docente se encuentra en ofrecer dispositivos que articulen deseo, ley y reconocimiento, evitando prácticas que homogenicen o anulen las diferencias. Desde esta perspectiva puede pensarse que las propuestas inclusivas requieren del docente no solo conocimientos didácticos, sino una actitud de hospitalidad pedagógica que reconozca la singularidad del sujeto. Ambos autores, aunque desde enfoques distintos, coinciden en que educar es un acto profundamente vinculado al reconocimiento del otro y a la construcción de condiciones de posibilidad para su participación.

1.1.2 Enfoques socioconstructivistas

Las perspectivas socioconstructivistas amplían estas nociones al ubicar el aprendizaje en la interacción social. Lev Vygotsky (1979) sostiene que los procesos psicológicos superiores se desarrollan gracias a la mediación del otro significativo. El concepto de zona de desarrollo próximo redefine la noción de "dificultad", desplazándola del sujeto hacia las condiciones de acompañamiento que se le ofrecen. Esto permite comprender que la inclusión no se vincula únicamente con características individuales, sino con las posibilidades de acceso a mediaciones pedagógicas ajustadas.

Jerome Bruner (1988), retomando esta línea, profundiza en la idea de andamiaje como estructura de apoyo transitoria que guía al estudiante hacia niveles

progresivos de autonomía. Desde esta perspectiva, los desafíos cognitivos no se resuelven aislando al estudiante, sino mediante intervenciones docentes que anticipan, organizan y sostienen sus modos de participación.

En continuidad con estas miradas, Ricardo Baquero (2009) introduce la categoría de educabilidad, que permite problematizar las explicaciones deficitarias del aprendizaje. Para el autor, no existen sujetos “no educables”; existen instituciones que ofrecen o niegan condiciones para aprender. Estos aportes permiten comprender que la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1 no debe centrarse en lo que “les falta”, sino en lo que la escuela puede hacer para ampliar sus oportunidades de participación. En este sentido, el rol docente se redefine como creador de entornos que habilitan trayectorias diversas, integrando apoyos, tiempos diferenciados y mediaciones significativas.

1.1.3 Perspectiva socioeducativa y desigualdad escolar

Pierre Bourdieu (1998) introduce una dimensión estructural que complejiza las lecturas anteriores. Su noción de reproducción cultural señala que la escuela tiende a validar los habitus y capitales de los sectores dominantes, generando desigualdades que se presentan como “naturales”. Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje no pueden comprenderse sin analizar las estructuras sociales que condicionan los recorridos escolares.

Sin embargo, algunos enfoques resultan limitados para explicar los procesos inclusivos si se quedan únicamente en el plano estructural. Es precisamente en el diálogo entre los aportes de Bourdieu y las perspectivas socioconstructivistas donde se vuelve posible pensar el rol docente no solo como ejecutor de políticas, sino como agente capaz de interrumpir lógicas de exclusión. En este sentido, las prácticas pedagógicas adquieren un carácter político y pueden reproducir desigualdades o pueden generar aperturas hacia la participación plena de los estudiantes.

1.2 De la integración a la inclusión educativa

El pasaje de la integración a la inclusión educativa supuso un cambio profundo en el modo de concebir la presencia de estudiantes con diferencias trayectorias y necesidades en la escuela. Mientras los enfoques integradores se centraban en la adaptación del alumno al formato escolar tradicional, la perspectiva

inclusiva redefine el rol de la institución al exigir transformaciones pedagógicas, culturales y organizacionales que garanticen la participación plena de todos. Este giro conceptual implica reconocer que no es el estudiante quien debe ajustarse a la escuela, sino que es la institución la que debe generar condiciones equitativas, accesibles y sensibles a la diversidad. Desde esta mirada, los aportes provenientes de los enfoques estructurales e institucionales permiten comprender la responsabilidad del sistema educativo, al mismo tiempo que las perspectivas pedagógicas contemporáneas ofrecen herramientas para pensar prácticas concretas orientadas a la inclusión real.

1.2.1 Enfoques estructurales e institucionales

Las discusiones contemporáneas sobre inclusión se apoyan en marcos internacionales que redefinen el sentido de la igualdad educativa. La UNESCO (2005) sostiene que la inclusión implica eliminar barreras que limitan la participación y no solo integrar estudiantes al sistema existente. La ONU (2006), a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece el derecho a una educación inclusiva, accesible y no segregada, demandando transformaciones en las prácticas pedagógicas y en las instituciones.

Desde un enfoque estructural, Juan Carlos Tedesco (1993) sostiene que la igualdad educativa requiere revisar no solo las políticas de acceso, sino las condiciones institucionales que determinan la experiencia escolar cotidiana. El autor advierte que la escuela puede reproducir desigualdades si mantiene estructuras rígidas, criterios homogéneos de evaluación y escasas adaptaciones a la diversidad. A partir de este enfoque, puede advertirse que la inclusión demanda revisar críticamente los criterios institucionales que organizan la experiencia escolar.

En el plano institucional, Lidia Fernández (1998) considera que las dinámicas escolares se estructuran a partir de reglas explícitas e implícitas que condicionan la participación de los estudiantes. Su aporte permite comprender que la inclusión no depende únicamente de la voluntad docente, sino de estructuras institucionales que deben revisarse. Sin embargo, estos enfoques resultan incompletos si no se incorpora la dimensión subjetiva del proceso educativo.

En el campo psicosocial, René Kaës (1996) y Fernando Ulloa (2004) aportan una lectura que complejiza las explicaciones institucionales al señalar que los vínculos, los imaginarios compartidos y las posiciones subjetivas que circulan en una escuela influyen en cómo cada estudiante es percibido y alojado. Para estos autores, la institución no es sólo un conjunto de normas, sino un entramado afectivo y simbólico que define lugares posibles y lugares prohibidos. Esta mirada permite comprender que ciertos alumnos pueden quedar ubicados en posiciones de exclusión, no por sus características individuales, sino por los modos en que la institución organiza sus expectativas y significaciones.

1.2.2 Aportes pedagógicos contemporáneos

Rebeca Anijovich (2010) propone pensar la enseñanza desde el enfoque de prácticas situadas, donde la evaluación formativa, la diversificación de estrategias y la flexibilidad curricular constituyen herramientas fundamentales para garantizar la participación de todos los estudiantes. Este aporte permite comprender que la planificación docente debe anticipar la diversidad, en lugar de reaccionar a ella.

En continuidad con los aportes desarrollados en este capítulo, estos enfoques pedagógicos y socioeducativos permiten comprender la inclusión como un proceso institucional, pedagógico y subjetivo, que exige revisar las condiciones escolares y las prácticas de enseñanza para garantizar la participación de todos los estudiantes. Esta comprensión amplia de la inclusión permite situar posteriormente las normativas vigentes en relación con las transformaciones que estas perspectivas demandan.

1.3. Normativas internacionales y nacionales de la educación inclusiva

Según la UNESCO (2006), las políticas educativas inclusivas deben sustentarse en marcos normativos que garanticen el derecho universal a la educación y la equidad en las oportunidades de aprendizaje.

En esta línea, el marco normativo constituye el sustento fundamental de toda política educativa inclusiva, ya que establece los principios, derechos y obligaciones que aseguran la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo.

La educación, concebida como un derecho humano esencial, encuentra en las normativas internacionales y nacionales un respaldo jurídico que orienta las acciones de los Estados hacia la justicia social y la equidad educativa.

A nivel internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) reconoce en su artículo 26 el derecho de toda persona a la educación, sentando las bases del principio de universalidad. Décadas más tarde, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) marcó un punto de inflexión al establecer que las escuelas deben acoger a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones personales o sociales, promoviendo un modelo de educación para todos. Este compromiso fue reafirmado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por la Argentina mediante la Ley N.º 26.378, la cual obliga a los Estados a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles.

Estas disposiciones internacionales sentaron las bases para el desarrollo de políticas nacionales orientadas a garantizar la inclusión y la equidad educativa.

En este marco, los principios de universalidad y no discriminación adquiere especial relevancia para el análisis de la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1, dado que orientan las adecuaciones institucionales necesarias para garantizar trayectorias educativas equitativas.

En este sentido, la Argentina incorporó dichos principios a su legislación interna, consolidando un marco normativo que articula los compromisos internacionales con las políticas públicas locales.

Este entramado legal refleja la voluntad del Estado de asegurar el derecho a la educación para todos los ciudadanos, sin distinción, y de promover una escuela inclusiva que contemple la diversidad de trayectorias y necesidades.

En el plano nacional, la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006) define a la educación como un bien público y un derecho personal y social, promoviendo políticas orientadas a la inclusión y la igualdad. Complementariamente, la Ley N.º 27.043 (2014) establece la atención integral e interdisciplinaria de las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), reconociendo la necesidad de acompañamiento especializado y de formación docente continua. A su vez, la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 311/16 define lineamientos federales para la inclusión educativa, consolidando el principio de igualdad de oportunidades y de respeto por la diversidad en todo el territorio nacional. En el caso de los estudiantes con TEA nivel 1, estas normas obligan a las escuelas

secundarias a revisar sus formas de escolarización y a generar dispositivos de apoyo que hagan posible su participación plena en las propuestas pedagógicas. Finalmente, el Decreto N.º 698/2017, que crea la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), refuerza el compromiso estatal de promover políticas públicas que garanticen la inclusión plena de las personas con discapacidad en los ámbitos educativos, laborales y sociales.

En conjunto, estas normativas conforman un entramado legal coherente con los principios de la educación inclusiva, reafirmando el compromiso de la comunidad internacional y del Estado argentino con la construcción de una sociedad más justa, equitativa y participativa. A partir de este marco, las instituciones educativas asumen el desafío de materializar dichos principios en sus prácticas cotidianas, garantizando que la inclusión se traduzca en acciones concretas dentro de la vida escolar. En este sentido, este entramado legal permite establecer los criterios con los cuales se analizarán en esta investigación las prácticas docentes y las condiciones institucionales, en relación con la pregunta problema y los objetivos planteados.

En este trabajo, este entramado legal se toma como referencia para analizar en qué medida las prácticas docentes y las condiciones institucionales de la escuela secundaria estudiada se aproximan o se alejan de estos principios de inclusión.

CAPÍTULO 2. La escuela y las condiciones institucionales en los procesos de inclusión

La inclusión educativa no puede comprenderse únicamente desde el marco normativo que la sostiene, sino que requiere analizar el entramado institucional donde se desarrollan las prácticas cotidianas. Cada escuela configura un espacio singular, atravesado por normas explícitas, rutinas establecidas, vínculos entre los actores, expectativas compartidas, tensiones y modos particulares de resolver los conflictos y organizar la vida escolar. Estas dimensiones, a la vez formales y simbólicas, inciden directamente en la posibilidad de garantizar que estudiantes con TEA nivel 1 vivan experiencias educativas significativas, participen de manera efectiva y se sientan alojados en el espacio escolar.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental examinar cómo la institución escolar administra su estructura, regula su funcionamiento, interpreta la diversidad y enfrenta los desafíos que implica modificar prácticas arraigadas. Los

autores que abordan la dimensión institucional permiten identificar factores que favorecen u obstaculizan la inclusión, así como comprender las tensiones que emergen cuando una institución es convocada a transformarse para alojar trayectorias educativas diversas. Estos aportes se vuelven claves para analizar la pregunta que orienta esta investigación, ya que brindan herramientas teóricas para pensar de qué manera las escuelas posibilitan o limitan la participación plena de los estudiantes con TEA nivel 1.

2.1. La institución escolar y la estructura organizativa

Tal como sostiene Lidia Fernández (2000), la institución escolar es una organización compleja en la que conviven dos dimensiones inseparables: lo instituido y lo instituyente. Lo instituido remite al conjunto de normas, reglamentos, funciones, jerarquías, acuerdos formales, circuitos administrativos y formas tradicionales de organización que conforman la estructura estable de la escuela. Estas rutinas y disposiciones otorgan cierta previsibilidad al funcionamiento institucional, al mismo tiempo que regulan qué prácticas se consideran legítimas y cuáles resultan excepcionales.

Por su parte, lo instituyente refiere a las fuerzas de cambio, a los movimientos internos que emergen cuando nuevos sujetos, necesidades o problemáticas interpelan las prácticas ya establecidas. La inclusión de estudiantes con TEA nivel 1 constituye precisamente un hecho instituyente, porque introduce demandas que no siempre encuentran un encuadre adecuado en las normas preexistentes. La necesidad de implementar apoyos específicos, flexibilizar criterios pedagógicos o repensar formas de comunicación genera tensiones con estructuras rígidas, evidenciando la distancia entre el funcionamiento formal de la escuela y las necesidades reales de los estudiantes

En esta línea, René Kaës (1989) aporta la noción de aparato psíquico grupal, entendida como la trama emocional y simbólica que construyen los colectivos para sostener su equilibrio interno. Las instituciones, y especialmente las escuelas, desarrollan alianzas inconscientes destinadas a preservar su identidad y a mantener ciertas prácticas que se consideran propias. La llegada de estudiantes con TEA nivel 1 puede movilizar temores, inseguridades o resistencias que no responden a falta de buena voluntad, sino a la necesidad del grupo de proteger su estabilidad. Estas alianzas inconscientes explican por qué,

aun con marcos normativos progresistas, algunas prácticas inclusivas encuentran barreras internas que no siempre se explicitan.

A su vez, Alfredo Ulloa (1995) introduce la idea de mitos institucionales, que funcionan como narrativas fundantes que orientan las expectativas sobre el comportamiento escolar. Mitos como “todos deben aprender al mismo ritmo”, “la disciplina estricta garantiza el orden” o “el buen estudiante es aquel que no interrumpe” configuran modos de interpretar la diversidad y pueden obstaculizar la inclusión. Estas representaciones no son individuales, sino colectivas, y se transmiten entre docentes, directivos y estudiantes, influyendo en las decisiones pedagógicas y en la valoración de las trayectorias singulares.

Desde esta perspectiva, la institución escolar se configura como un espacio donde las dimensiones organizativas, simbólicas y afectivas se entrelazan, determinando cómo se interpreta y se gestiona la inclusión educativa. En particular, estos aportes permiten comprender que la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1 no depende únicamente de recursos materiales o de normativas claras, sino también de la capacidad institucional para revisar sus propias prácticas, interrogar sus rutinas y generar condiciones que habiliten nuevas formas de participación. Las tensiones entre lo instituido y lo instituyente se vuelven entonces un eje fundamental para analizar cómo las escuelas asumen o resisten la incorporación efectiva de estudiantes con necesidades específicas de apoyo.

2.1.1 Lecturas sociológicas sobre la organización escolar

En este entramado institucional, Juan Carlos Tedesco (1995) aporta una mirada central para comprender cómo las condiciones de organización escolar influyen en la inclusión. El autor sostiene que la democratización educativa no se garantiza únicamente con la expansión del acceso, sino con la posibilidad real de que todos los estudiantes participen y aprendan en un entorno escolar que reconozca sus necesidades y potencie sus capacidades. Las instituciones que conservan estructuras rígidas, horarios poco flexibles, dispositivos pedagógicos uniformes y escasas instancias de acompañamiento tienden a reproducir desigualdades, aun cuando cuenten con marcos legales que promueven la inclusión. Esta lectura resulta pertinente para analizar la situación de estudiantes con TEA nivel 1, quienes requieren ajustes que muchas veces chocan con

prácticas institucionales tradicionales o con concepciones homogéneas del aprendizaje.

Asimismo, Pierre Bourdieu (1998) señala que las instituciones escolares reproducen estructuras simbólicas que legitiman ciertos modos de ser, de aprender y de relacionarse. A través del habitus escolar, se construyen expectativas implícitas sobre cómo deben comportarse los estudiantes, cómo deben participar en clase y qué formas de comunicación o interacción se consideran adecuadas. Cuando las instituciones no reflexionan críticamente sobre estas lógicas, existe el riesgo de interpretar las particularidades de estudiantes con TEA nivel 1 como desviaciones o dificultades individuales, en lugar de reconocer las barreras institucionales que condicionan su experiencia escolar. Desde esta perspectiva, la estructura organizativa de la escuela no solo regula la vida institucional, sino que también define los márgenes de lo posible para la inclusión.

La combinación de estas miradas permite advertir que la estructura escolar no es un escenario neutral, sino un dispositivo que organiza prácticas distribuye responsabilidades y define los modos de participación. Las tensiones entre las normas formales, las dinámicas grupales y los mitos institucionales impactan directamente en las posibilidades de alojar trayectorias diversas. Por ello, analizar la estructura organizativa implica observar no solo su funcionamiento administrativo, sino también las representaciones que la sostienen y la manera en que estas configuran oportunidades u obstáculos para la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1. Estos aportes resultan relevantes para esta investigación porque permiten identificar cómo cada dimensión institucional condiciona las prácticas docentes y las experiencias escolares de los estudiantes, aportando herramientas conceptuales para comprender por qué la inclusión no siempre se materializa de manera efectiva, aun cuando existan marcos normativos y discursos institucionales que la promuevan.

2.2. La cultura escolar y la resistencia al cambio

La cultura escolar constituye un entramado de significados, valores, hábitos, modos de relación y expectativas compartidas que orientan las prácticas cotidianas de una institución. A diferencia de las normas formales, la cultura opera de manera silenciosa pero persistente, moldeando aquello que la escuela

considera legítimo, aquello que tolera con dificultad y aquello que rechaza de manera explícita o implícita. En este sentido, la cultura escolar influye decisivamente en la manera en que se interpreta la diversidad y en cómo una institución responde ante la llegada de estudiantes con trayectorias singulares, como los jóvenes con TEA nivel 1.

Desde esta perspectiva, Lidia Fernández (2000) entiende la cultura escolar como un tejido simbólico que sostiene la identidad institucional y que se transmite a través de prácticas repetidas, rutinas que parecen naturales, modos de comunicación y formas de clasificar a los estudiantes. La autora señala que la escuela produce sentidos sobre lo normal, lo esperado, lo posible y lo aceptable, y estos sentidos se vuelven criterios de valoración que influyen en la manera en que se alojan las diferencias. Cuando la cultura escolar se encuentra fuertemente anclada en modelos tradicionales de disciplina, homogeneización de las aulas y organización rígida del tiempo, cualquier propuesta de inclusión puede ser vivida como una amenaza al orden institucional.

En diálogo con estas ideas, René Kaës (1989) plantea que los grupos institucionales desarrollan mecanismos defensivos para preservar su cohesión frente a situaciones que irrumpen y desestabilizan lo establecido. La diversidad, en este caso, no se presenta solo como un desafío pedagógico, sino como un acontecimiento que moviliza la estructura simbólica del grupo, generando temores y resistencias. Las instituciones, al enfrentar la necesidad de modificar rutinas, flexibilizar criterios o incorporar apoyos diferenciados, pueden activar defensas inconscientes que buscan restaurar la estabilidad previa. Esto explica por qué, en algunas escuelas, la inclusión se promueve en el discurso, pero encuentra obstáculos en las prácticas concretas.

Complementariamente, Alfredo Ulloa (1995) advierte que los mitos institucionales constituyen otra dimensión relevante para comprender la resistencia al cambio. Estos mitos, que operan como narraciones colectivas, ofrecen explicaciones simplificadas sobre el aprendizaje, la disciplina o el “buen comportamiento”, y suelen sostener creencias arraigadas que dificultan la incorporación de prácticas inclusivas. Ejemplos frecuentes son la idea de que, todos deben aprender de la misma forma, que la flexibilidad genera desorden o que las adecuaciones curriculares son injustas para el resto. Estos relatos condicionan la evaluación que se hace de los estudiantes con TEA nivel 1 y

pueden derivar en interpretaciones deficitarias que obstaculizan su participación plena.

Desde la sociología crítica, Pierre Bourdieu (1998) aporta una lectura estructural sobre el modo en que la cultura escolar legitima determinadas formas de participación, comunicación y aprendizaje. A través del habitus escolar, la institución produce expectativas implícitas sobre cómo debe ser un estudiante, cómo debe comportarse y qué ritmos deben considerarse “normales”. Cuando estas expectativas no se revisan críticamente, las diferencias que presentan los estudiantes con TEA nivel 1 pueden interpretarse como fallas individuales, y no como expresiones de un sistema escolar que no logra adaptarse a la diversidad. La resistencia al cambio, entonces, no responde únicamente a la falta de recursos o formación, sino a la persistencia de estructuras simbólicas que se reproducen cotidianamente.

También Philippe Meirieu (2002) retoma esta problemática al afirmar que la escuela, para ser realmente inclusiva, debe interrogar sus convicciones más profundas. Para el autor, el miedo docente a perder el control del aula, a no poder responder a las demandas de cada estudiante o a no disponer de estrategias suficientes es comprensible, pero si no se elabora colectivamente, se transforma en un obstáculo para la innovación pedagógica. Meirieu sostiene que la escuela no puede limitarse a transmitir contenidos, sino que debe convertirse en un espacio que habilite la aparición del otro, lo que implica revisar sus propias certezas y abandonar prácticas que, aunque tradicionales, ya no responden a las necesidades actuales.

Desde estas perspectivas, la cultura escolar se presenta como una dimensión fundamental para comprender por qué las instituciones no siempre logran materializar la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1, aun cuando exista un marco legal que la respalde. La resistencia al cambio emerge como un fenómeno complejo que condensa temores, creencias, tensiones simbólicas y tradiciones pedagógicas, y que solo puede abordarse desde un trabajo institucional sostenido. Estos aportes permiten comprender que la inclusión no es un proceso meramente técnico, sino un desafío cultural que interpela de manera directa las creencias, los valores y las prácticas que sostienen la vida escolar.

2.3. El docente como agente de cambio institucional

Dentro del entramado institucional, el docente ocupa un lugar decisivo para comprender cómo se construyen o se limitan las posibilidades de inclusión educativa. Si bien la institución escolar establece normas, rutinas y modos de organización, es en la práctica cotidiana del docente donde esas disposiciones adquieren sentido concreto. La forma en que interpreta las políticas institucionales, cómo organiza su tarea y cómo se posiciona frente a la diversidad incide directamente en la experiencia escolar de los estudiantes con TEA nivel 1. Por ello, el rol docente no puede pensarse aislado de las condiciones institucionales, sino como parte de un entramado más amplio donde se articulan marcos normativos, culturas escolares y dinámicas grupales.

Lidia Fernández (1994) destaca que el docente es un mediador simbólico entre el proyecto institucional y la escena del aula. Su tarea no se limita a ejecutar directivas, sino que implica interpretar, traducir y recrear la normativa en función de las situaciones reales que se presentan en el ámbito escolar. Esta mediación es particularmente relevante cuando la institución es convocada a transformarse para alojar trayectorias diversas, ya que el docente se encuentra en la encrucijada entre lo instituido, las normas, las rutinas, las expectativas tradicionales y lo instituyente; las demandas que emergen cuando la realidad desafía lo previamente establecido. En este sentido, la manera en que el docente administra estas tensiones influye en la posibilidad de generar prácticas inclusivas.

Por su parte, Juan Carlos Tedesco (1995) aporta una mirada que permite comprender el impacto del rol docente en la justicia educativa. El autor sostiene que la democratización no se reduce al ingreso a la escuela, sino que requiere garantizar condiciones reales de participación y aprendizaje para todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, la tarea docente implica asumir una responsabilidad ética y política para construir oportunidades educativas que reconozcan las singularidades y ofrezcan condiciones equitativas. En relación con los estudiantes con TEA nivel 1, esto supone revisar prácticas naturalizadas, evitar interpretaciones deficitarias sobre el aprendizaje y promover interacciones que habiliten su participación plena en la vida institucional.

En diálogo con estas perspectivas, Philippe Meirieu (2002) señala que la función docente se sostiene en una disponibilidad ética hacia el otro, lo que implica alojar la alteridad sin pretender anularla. Para el autor, enseñar supone abrir un espacio

donde los estudiantes puedan encontrar un lugar legítimo, participar con sentido y construir vínculos significativos. La presencia de estudiantes con TEA nivel 1 interpela al docente a repensar sus decisiones cotidianas, a flexibilizar criterios que antes parecían inamovibles y a sostener procesos que no siempre se ajustan a la previsibilidad de la práctica escolar tradicional. El docente se convierte así en un agente de cambio institucional en la medida en que impulsa transformaciones que repercuten más allá del aula y que colaboran en la construcción de una escuela más hospitalaria.

Asimismo, Rebeca Anijovich (2010, 2019) aporta elementos clave para comprender la dimensión pedagógica del rol docente como parte del entramado institucional. La autora sostiene que la enseñanza se configura en la relación entre las decisiones del docente, las características del grupo y las condiciones institucionales que habilitan u obstaculizan determinadas prácticas. La adopción de estrategias flexibles, el uso de múltiples formas de evaluación, la apertura a la participación diversa y el reconocimiento de los ritmos individuales se vuelven prácticas que contribuyen a la inclusión, pero cuyo impacto depende de la posibilidad institucional de sostenerlas. De este modo, el docente no actúa de manera aislada, sino en interacción constante con una estructura que condiciona y a la vez posibilita sus intervenciones.

Estas perspectivas destacan que el rol docente no puede separarse de las dinámicas institucionales, ya que sus decisiones cotidianas reflejan, tensionan o transforman los sentidos que circulan en la escuela. La inclusión de estudiantes con TEA nivel 1 demanda docentes capaces de revisar sus prácticas, de cuestionar narrativas tradicionales sobre el aprendizaje y de generar vínculos pedagógicos que reconozcan la singularidad. En este marco, el docente se constituye como un agente de cambio institucional, no solo por lo que hace dentro del aula, sino porque su posicionamiento interpela a la institución en su conjunto, promoviendo transformaciones necesarias para alojar la diversidad.

Capítulo 3. El rol docente y las prácticas inclusivas frente al TEA nivel 1

El proceso de inclusión de estudiantes con TEA nivel 1 requiere comprender cómo las prácticas docentes intervienen en la construcción de experiencias escolares significativas. Este capítulo aborda el rol docente desde una perspectiva pedagógica, considerando las mediaciones que habilitan el

aprendizaje, los modos de interpretar las particularidades del TEA nivel 1 y las estrategias que permiten favorecer la participación en contextos reales de aula. Estos ejes permiten profundizar el análisis iniciado en capítulos anteriores y aportan elementos centrales para responder a la pregunta y los objetivos de esta investigación.

3.1. El docente como mediador del aprendizaje

La mediación docente constituye un elemento central para comprender la inclusión educativa. Lev Vygotsky (1978) concibe al aprendizaje como un proceso socialmente mediado, en el cual la interacción con otros especialmente con adultos significativos habilita el desarrollo de funciones cognitivas superiores. Desde esta perspectiva, el docente es un mediador privilegiado que interviene en la Zona de Desarrollo Próximo, ajustando las ayudas pedagógicas según las necesidades y posibilidades de cada estudiante. En el caso de los estudiantes con TEA nivel 1, esta concepción permite pensar intervenciones que reconozcan tanto sus potencialidades como las barreras que emergen en la dinámica del aula.

En sintonía con este enfoque, Jerome Bruner (1997) plantea la idea de andamiaje como dispositivo pedagógico que facilita que los estudiantes avancen en construcciones que no podrían realizar de manera autónoma. El andamiaje no es un mecanismo homogéneo, sino una intervención flexible y ajustada, que se modifica según el proceso del estudiante. Esta noción resulta especialmente relevante para estudiantes con TEA nivel 1, cuyas formas particulares de procesamiento sensorial, comunicación y regulación emocional requieren apoyos pedagógicos diferenciados. Desde esta mirada, el rol docente implica construir puentes interpretativos que les permitan participar en las tareas escolares desde una posición de reconocimiento y legitimidad.

A su vez, Ricardo Baquero (2001) retoma los aportes del enfoque socioconstructivista y subraya que los aprendizajes significativos se producen cuando las intervenciones docentes logran articular las trayectorias previas de los estudiantes con las propuestas institucionales. Esto permite comprender que la inclusión no consiste solamente en adaptar actividades, sino en diseñar situaciones de enseñanza que reconozcan los modos singulares en que cada estudiante se apropia del conocimiento escolar. Desde esta perspectiva, la

mediación docente implica un compromiso reflexivo que se despliega en la interacción cotidiana y en la manera en que los docentes interpretan la diversidad dentro del aula.

Complementariamente, Paulo Freire (1997) sostiene que la tarea docente se sustenta en una postura ética que reconoce al estudiante como sujeto de derechos y portador de saberes. Para el autor, enseñar implica un acto de encuentro que rechaza las lógicas homogeneizantes y abraza la singularidad. La pedagogía freireana aporta así una dimensión política al rol docente, al entender que la inclusión no es solo un procedimiento técnico, sino un posicionamiento frente a las desigualdades que atraviesan la experiencia escolar.

Estos aportes permiten comprender que la mediación docente es una práctica situada, que requiere sensibilidad pedagógica, capacidad de lectura de la diversidad y una postura ética que reconozca la singularidad. Desde esta perspectiva, el rol docente se vuelve un elemento clave para analizar la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1, dado que sus decisiones cotidianas habilitan u obstaculizan la participación en el entramado escolar. Este enfoque dialoga de manera directa con los objetivos de esta investigación, al destacar la centralidad del docente en la construcción de prácticas inclusivas.

3.2. Comprensión del Trastorno del Espectro Autista nivel 1

Para comprender las intervenciones docentes en contextos de inclusión, resulta necesario considerar cómo se conceptualiza el TEA nivel 1 desde una perspectiva educativa. A diferencia de modelos centrados exclusivamente en el déficit, los enfoques contemporáneos plantean que el TEA implica una condición neurodiversa que se expresa de manera heterogénea, con particularidades en la comunicación social, la flexibilidad cognitiva y el procesamiento sensorial. Estas características no determinan las posibilidades de aprendizaje, pero sí requieren condiciones específicas de enseñanza que contemplen apoyos predecibles, tiempos diferenciados y entornos regulados.

Philippe Meirieu (2002) aporta elementos significativos para este análisis al señalar que el docente debe habilitar un espacio pedagógico donde el otro pueda existir sin ser forzado a adaptarse a moldes preestablecidos. En el caso del TEA nivel 1, esto implica adoptar una postura que no patologice la diferencia, sino que la considere como parte constitutiva de la experiencia escolar. El autor

señala que la tarea pedagógica consiste en sostener la tensión entre permitir que el estudiante avance en su propio modo de ser y, al mismo tiempo, abrirles la puerta a nuevas formas de interacción social y cognitiva.

Desde una mirada institucional, Lidia Fernández (1994) sostiene que las escuelas producen sentidos que definen qué modos de ser alumno son considerados “válidos”. Aplicado al TEA nivel 1, esto permite pensar que las dificultades en la inclusión no siempre provienen del estudiante, sino de los modos en que la escuela define la “normalidad” y organiza sus prácticas. Así, comprender el TEA en clave educativa habilita a revisar las expectativas institucionales, las formas de evaluación, la organización de los tiempos y los modos de circulación del estudiante por la escuela.

En relación con ello, los aportes de Juan Carlos Tedesco (1995) permiten pensar que las desigualdades educativas se profundizan cuando las instituciones no reconocen las diferencias como parte de la vida escolar. Desde esta mirada, la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1 exige políticas pedagógicas que promuevan la participación efectiva, evitando prácticas que refuercen exclusiones encubiertas.

Finalmente, Fernando Ulloa (2005) señala que las instituciones suelen operar desde lógicas de control, repetición y predictibilidad, lo cual puede entrar en tensión con las necesidades de estudiantes neurodiversos. Este aporte permite comprender que las dificultades no se reducen al estudiante, sino a la incompatibilidad entre su modo de habitar la escuela y las formas tradicionales de organización institucional.

En conjunto, estos enfoques permiten comprender que el TEA nivel 1 debe ser analizado desde una perspectiva contextual, que articule dimensiones pedagógicas, institucionales y vinculares. Esta lectura resulta central para los objetivos de esta investigación, dado que permite analizar cómo los docentes interpretan las necesidades de estos estudiantes y cómo dichas interpretaciones orientan sus decisiones en el aula.

3.3. Estrategias inclusivas en el aula

La inclusión escolar de estudiantes con TEA nivel 1 requiere estrategias pedagógicas flexibles y situadas, orientadas a favorecer una participación y la apropiación de los saberes escolares. Rebeca Anijovich (2019) sostiene que la

enseñanza inclusiva se configura en la intersección entre las decisiones docentes, las necesidades del grupo y las condiciones institucionales que habilitan ciertas prácticas. Desde esta perspectiva, las estrategias inclusivas no son meras adaptaciones aisladas, sino decisiones pedagógicas que implican una lectura fina de la dinámica del aula.

Entre estas estrategias se encuentran la diversificación de las consignas, la anticipación visual, los acuerdos de convivencia, la regulación de estímulos sensoriales, la estructuración del espacio y el uso de apoyos sociales y comunicacionales. Estas intervenciones no deben entenderse como recetas universales, sino como acciones contextualizadas que se ajustan a las particularidades del estudiante y del grupo de clase.

En diálogo con estas ideas, Meirieu (2002) subraya que la tarea pedagógica requiere sostener la tensión entre acompañar al estudiante en su singularidad y ofrecer experiencias formativas que lo desafíen. En el caso del TEA nivel 1, esto implica no forzar la adaptación al modo escolar tradicional, pero sí promover la interacción, el desarrollo de la autonomía y la ampliación de sus posibilidades de participación.

Desde un enfoque socioconstructivista, los aportes de Bruner, Vygotsky y Baquero permiten comprender que las estrategias inclusivas deben orientarse a construir puentes interpretativos, facilitar el acceso al contenido escolar y habilitar la participación en actividades socialmente significativas. Estas intervenciones se sostienen en la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender cuando encuentran apoyos ajustados y condiciones institucionales favorables.

Finalmente, desde una dimensión ética y política, Freire (1997) plantea que el docente debe asumir una postura que rechace los determinismos y abra posibilidades reales de transformación. En este sentido, las estrategias inclusivas no son solo técnicas pedagógicas, sino gestos de reconocimiento que permiten legitimar la presencia del estudiante con TEA nivel 1 en el entramado escolar.

En conjunto, estos aportes permiten comprender que las estrategias inclusivas en el aula no se reducen a intervenciones aisladas, sino que constituyen prácticas pedagógicas que se inscriben en un entramado institucional y vincular más amplio. Analizar estas prácticas resulta fundamental para los objetivos de esta investigación, ya que permite abordar cómo los docentes construyen,

sostienen o transforman las condiciones de inclusión en la vida cotidiana de la escuela secundaria.

Trabajo de campo

Presentación de los participantes

Para la presente investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres integrantes de una institución pública de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: una profesora de la materia de Lengua y Literatura, una profesora de Matemáticas y por la directora de la institución. La selección de las participantes respondió a su experiencia y participación directa en procesos de inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1.

Análisis de las entrevistas

Pregunta 1. Experiencia y rol docente en el trabajo con estudiantes con TEA nivel 1.

Las entrevistadas coincidieron en señalar que el rol docente e institucional resulta fundamental en los procesos de inclusión educativa. Tanto las docentes como la directora destacaron la importancia de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes con TEA nivel 1, promoviendo su participación y aprendizaje dentro del aula. Asimismo, reconocieron que este trabajo implica desafíos permanentes y requiere estrategias de acompañamiento adaptadas a las necesidades de cada estudiante.

Pregunta 2. Importancia de la normativa vigente.

Las tres entrevistadas manifestaron que la normativa vigente ocupa un lugar relevante en los procesos de inclusión educativa, ya que garantiza derechos y orienta las prácticas institucionales y pedagógicas. Sin embargo, también señalaron que existen dificultades para trasladar plenamente dichos lineamientos a la práctica cotidiana debido a limitaciones vinculadas a los recursos y al acompañamiento disponible.

Pregunta 3. Condiciones institucionales para la inclusión.

Las respuestas permitieron identificar que la institución presenta una actitud favorable hacia la inclusión educativa y existe compromiso por parte del equipo docente. No obstante, las entrevistadas señalaron la necesidad de fortalecer las

condiciones institucionales mediante mayores instancias de capacitación, recursos específicos y acompañamiento profesional permanente para favorecer una inclusión más efectiva.

Pregunta 4. Estrategias pedagógicas e institucionales implementadas.

Las estrategias mencionadas se orientaron principalmente a favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Entre ellas se destacaron el uso de apoyos visuales, la organización clara de actividades, la explicación secuenciada de consignas, la flexibilización de tiempos y el trabajo articulado entre docentes, familias y equipos de orientación. Estas acciones evidencian la búsqueda de respuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes con TEA nivel 1.

Pregunta 5. Formación y experiencia profesional.

Las entrevistadas coincidieron en que la formación y la experiencia influyen significativamente en las prácticas inclusivas. Los testimonios reflejan que gran parte de los conocimientos relacionados con el TEA fueron adquiridos a través de la experiencia profesional y de capacitaciones posteriores a la formación inicial. Asimismo, se destacó que una mayor preparación contribuye a brindar mayor seguridad y herramientas para afrontar situaciones específicas dentro del aula.

Pregunta 6. Cambios necesarios para fortalecer la inclusión educativa.

Las respuestas evidenciaron consenso respecto a la necesidad de fortalecer las políticas y recursos destinados a la inclusión educativa. Entre las principales demandas surgieron la ampliación de las instancias de capacitación docente, la disminución de la cantidad de estudiantes por aula, el incremento del acompañamiento profesional y la disponibilidad de mayores recursos institucionales para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes con TEA nivel 1.

En síntesis, las entrevistas permitieron identificar la importancia que los actores institucionales otorgan a la inclusión educativa de estudiantes con TEA nivel 1. Los resultados evidenciaron que la formación docente, el acompañamiento institucional, la disponibilidad de recursos y el trabajo articulado entre escuela y familia constituyen aspectos fundamentales para favorecer procesos de inclusión efectivos. Asimismo, las participantes coincidieron en señalar la necesidad de fortalecer las instancias de capacitación y apoyo profesional para responder

adecuadamente a las demandas que plantea la inclusión educativa en el nivel secundario.

Conclusión

A partir del desarrollo de la presente investigación, fue posible analizar el rol docente y las problemáticas que atraviesan los procesos de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1 en el nivel secundario de una institución pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las entrevistas realizadas permitieron identificar que tanto los docentes como el equipo directivo reconocen la importancia de la inclusión educativa y del marco legal vigente como sostén fundamental del derecho a la educación. Sin embargo, también se evidenciaron diversas dificultades vinculadas a las condiciones institucionales, la falta de recursos específicos, la sobrecarga laboral docente y la necesidad de mayores espacios de formación y acompañamiento profesional.

A lo largo del trabajo se observó que el rol docente ocupa un lugar central dentro de los procesos de inclusión, debido a que las estrategias pedagógicas, las decisiones didácticas y las formas de acompañamiento implementadas dentro del aula influyen significativamente en las trayectorias escolares de los estudiantes con TEA nivel 1. En este sentido, las prácticas docentes no sólo se relacionan con el cumplimiento de contenidos curriculares, sino también con la posibilidad de generar espacios de participación, acompañamiento y reconocimiento de la diversidad dentro del ámbito escolar.

Asimismo, la investigación permitió comprender que la inclusión educativa no depende únicamente de la existencia de normativas o políticas educativas, sino también de las posibilidades reales que poseen las instituciones y los docentes para sostener prácticas pedagógicas inclusivas. Si bien el marco legal vigente establece derechos y orientaciones vinculadas a la inclusión, en la práctica cotidiana continúan apareciendo tensiones entre lo establecido normativamente y las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo docente.

Del mismo modo, pudo observarse que la formación docente y las experiencias construidas dentro de la práctica escolar resultan fundamentales para afrontar los desafíos que presentan los procesos de inclusión. Tanto las docentes entrevistadas como la directora coincidieron en señalar la necesidad de contar

con mayores capacitaciones, acompañamiento institucional y mejores condiciones de trabajo para favorecer una inclusión educativa más efectiva.

Finalmente, se considera que el presente trabajo aporta una reflexión sobre los desafíos actuales que atraviesa la educación inclusiva en el nivel secundario, destacando la importancia de fortalecer tanto las prácticas docentes como las condiciones institucionales que garanticen el derecho a una educación más inclusiva, equitativa y respetuosa de las trayectorias escolares de todos los estudiantes.

Bibliografía

Albici, L. A. (2023). La complejidad de la gestión educativa: inclusión de alumnos con TEA. Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar

Anijovich, R. (2010). Enseñar diversificando las prácticas. Paidós.

Baquero, R. (2001). Sujetos de la educación escolar. Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (1998). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Siglo XXI.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Paidós.

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina.

Congreso de la Nación Argentina. (2014). Ley 27.043: Abordaje integral e interdisciplinario del Trastorno del Espectro Autista. Boletín Oficial de la República Argentina.

Delval, J. (1997). Aprender en la vida y en la escuela. Morata.

Desiluo, J. M. (2021). La inclusión escolar de personas con autismo: estrategias de inclusión escolar en el nivel secundario para adolescentes con autismo de escuelas bonaerenses. Universidad Abierta Interamericana. https://repositorio.uai.edu.ar

Echeita, G. (2018). Inclusión y educación: claves para la equidad. OEI.

Fernández, L. (1994). La institución escolar: dinámica institucional y cambio educativo. Paidós.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2008). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Kaës, R. (1989). Los aparatos psíquicos grupales. Amorrortu.

Martínez López, E. (2023). La atención a la diversidad del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en la educación secundaria. Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es

Meirieu, P. (2002). Frankenstein educador. Laertes.

Ministerio de Educación de la Nación. (2016). Resolución CFE N.º 311/16: Lineamientos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación.

Montes, N., Jacinto, C. G., & Roberti, M. E. (2025). La educación profesional secundaria como estrategia inclusiva en la escuela técnica argentina. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. https://rephip.unr.edu.ar

ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas.

Pellicer Duato, M. J. (2024). Inclusión del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en las clases de Educación Física. Universidad de La Laguna. https://riull.ull.es

Pichón-Rivière, E. (1985). El proceso grupal. Nueva Visión.

Poblete Hernández, I., & Gutiérrez Ballesteros, C. (2024). Significados docentes en relación con el aprendizaje escolar de estudiantes con discapacidad intelectual

y TEA en Enseñanza Secundaria. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 22(31). https://doi.org/10.25074/pfr.v22i31.2677

Rodríguez, P., & Herrera, L. (2025). Prácticas inclusivas y desafíos institucionales en la enseñanza secundaria pública argentina. Universidad Nacional de Lanús. https://repositorio.unla.edu.ar

Tedesco, J. C. (2012). Educación y justicia social. Siglo XXI.

Terzieff, J. M. (2024). Metodología para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Instituto Normal de Enseñanza Técnica, Uruguay. https://repositorio.cfe.edu.uy

Ulloa, A. (1995). Los mitos institucionales y el cambio educativo. Lugar Editorial.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Anexos

Entrevista 1: Profesora de Lengua y literatura

1- ¿Cómo describiría su experiencia y su rol docente en el trabajo con estudiantes con TEA nivel 1 dentro del aula?

Tuve un alumno con TEA nivel 1 el año pasado. Al principio me costó entender algunas conductas, pero después fui aprendiendo cómo acompañarlo mejor. Creo que el rol docente implica buscar maneras para que todos los alumnos puedan participar.

2- ¿Qué lugar considera que ocupa la normativa vigente en relación con inclusión educativa en su práctica docente?

La normativa es importante porque da un marco y respalda el derecho de los estudiantes, aunque muchas veces faltan recursos para poder cumplir todo como corresponde.

3- ¿Cómo describiría las condiciones institucionales de su escuela para acompañar la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1?

La escuela trata de acompañar y hay buena predisposición, pero a veces faltan capacitaciones específicas y más apoyo profesional.

4- ¿Qué estrategias pedagógicas implementa para favorecer la participación de estudiantes con TEA nivel 1?

Suelo usar apoyos visuales, explicar las consignas de manera más ordenada y dar más tiempo cuando es necesario.

5- ¿Cómo considera que su formación y experiencia influyen en el trabajo con estudiantes con TEA nivel 1?

Influye bastante. En mi formación inicial no vimos demasiado sobre el TEA, así que muchas cosas las fui aprendiendo con la experiencia y en capacitaciones que hice después. Con el tiempo aprendí a manejar mejor ciertas situaciones y a adaptar otro tipo de actividades.

6- ¿Desde su experiencia, ¿qué cambios considera necesarios para lograr una inclusión educativa más efectiva?

Creo que hacen falta más capacitaciones y menos cantidad de alumnos por curso para poder acompañar mejor las trayectorias.

Entrevista 2: Profesora de Matemáticas

1- ¿Cómo describiría su experiencia y su rol docente en el trabajo con estudiantes con TEA nivel 1 dentro del aula?

Tuve dos estudiantes con TEA nivel 1 en distintos cursos. La verdad es que no siempre es fácil porque los grupos son numerosos y muchas veces no contamos con tiempo suficiente para trabajar de manera más personalizada. Igual uno trata de acompañar lo mejor posible.

2- ¿Qué lugar considera que ocupa la normativa vigente en relación con inclusión educativa en su práctica docente?

La normativa es importante porque marca derechos y obligaciones, pero muchas veces queda más en lo teórico porque en la práctica faltan recursos y apoyo concreto.

3- ¿Cómo describiría las condiciones institucionales de su escuela para acompañar la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1?

Creo que la escuela hace lo que puede, pero a veces el acompañamiento depende demasiado del esfuerzo personal de cada docente. Faltan más herramientas y apoyo profesional constante.

4- ¿Qué estrategias pedagógicas implementa para favorecer la participación de estudiantes con TEA nivel 1?

Trato de organizar las actividades de forma más clara, explicar paso por paso y también dar más tiempo si es necesario. También suelo trabajar en grupos porque muchas veces eso ayuda a que el estudiante pueda integrarse y avanzar mejor con las actividades.

5- ¿Cómo considera que su formación y experiencia influyen en el trabajo con estudiantes con TEA nivel 1?

Creo que la experiencia ayuda mucho porque se aprende a manejar mejor ciertas situaciones en el aula. Además, las capacitaciones me sirvieron para entender mejor algunas conductas y organizar las clases de una manera más clara.

6- ¿Desde su experiencia, ¿qué cambios considera necesarios para lograr una inclusión educativa más efectiva?

Creo que sería importante contar con menos cantidad de alumnos por aula, más capacitaciones y mayor acompañamiento para los docentes, porque muchas veces tenemos demasiadas responsabilidades al mismo tiempo.

Entrevista 3: Directora de la Escuela secundaria

1- ¿Cómo describiría su experiencia y su rol institucional en el trabajo con estudiantes con TEA nivel 1 dentro de la escuela?

Considero que el rol de la dirección es tratar de generar un acompañamiento tanto para los estudiantes como para los docentes. En estos casos también es importante mantener comunicación con las familias y buscar acuerdos que favorezcan la trayectoria escolar.

2- ¿Qué lugar considera que ocupa la normativa vigente en relación con inclusión educativa dentro de la institución?

La normativa es muy importante porque orienta el trabajo institucional y garantiza derechos, aunque muchas veces aparecen dificultades para sostener todo lo que se plantea desde lo teórico.

3- ¿Cómo describiría las condiciones institucionales de la escuela para acompañar la inclusión de estudiantes con TEA nivel 1?

La escuela intenta acompañar estos procesos, pero a veces faltan recursos específicos y más espacios de capacitación. De todas maneras, hay compromiso por parte del equipo docente.

4- ¿Qué estrategias o acciones institucionales se implementan para favorecer la participación de estudiantes con TEA nivel 1?

Se trabaja junto con docentes, equipos de orientación y familias para realizar acuerdos y acompañar las trayectorias de los estudiantes según las necesidades de cada caso.

5- ¿Cómo considera que la formación y experiencia del equipo docente influyen en el trabajo con estudiantes con TEA nivel 1?

Influyen mucho, porque los docentes que cuentan con más experiencia o capacitaciones suelen sentirse más seguros al momento de trabajar determinadas situaciones dentro del aula.

6- Desde su experiencia, ¿qué cambios considera necesarios para lograr una inclusión educativa más efectiva?

Creo que sería importante contar con mayor acompañamiento profesional, más capacitaciones y mejores recursos para poder sostener la inclusión de manera más efectiva.