

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Oportunidades y desafíos en el proceso de adaptación curricular para la atención de
estudiantes con TEA

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Ciencia Política y Gobierno
presentado por:

Anco Concepción, Magaly Liz

Asesora:

Stéphanie Rousseau


Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Stéphanie Rousseau docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Oportunidades y desafíos en el proceso de adaptación curricular para la atención de estudiantes con TEA del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Anco Concepción, Magaly Liz dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/09/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 23 de septiembre del 2024.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Stéphanie Rousseau</u>	
DNI: 48972614	Firma 
ORCID: 0000-0002-1937-5342	

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a todos los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del Perú y sus familias, quienes siguen transitando el camino hacia una educación inclusiva y de calidad.



Agradecimientos

Mis estudios en la PUCP, la decisión de obtener la licenciatura, la selección del tema y la ejecución misma de esta investigación son producto del esfuerzo colectivo. Por ello, es menester mencionar y agradecer a quienes directa e indirectamente han sido parte de este proceso. Agradezco a Nelly y Raúl, mis amados padres, por guiarme y apoyarme en cada una de las decisiones que he tomado a lo largo de mi vida personal, académica y profesional, y hacer mis sueños suyos.

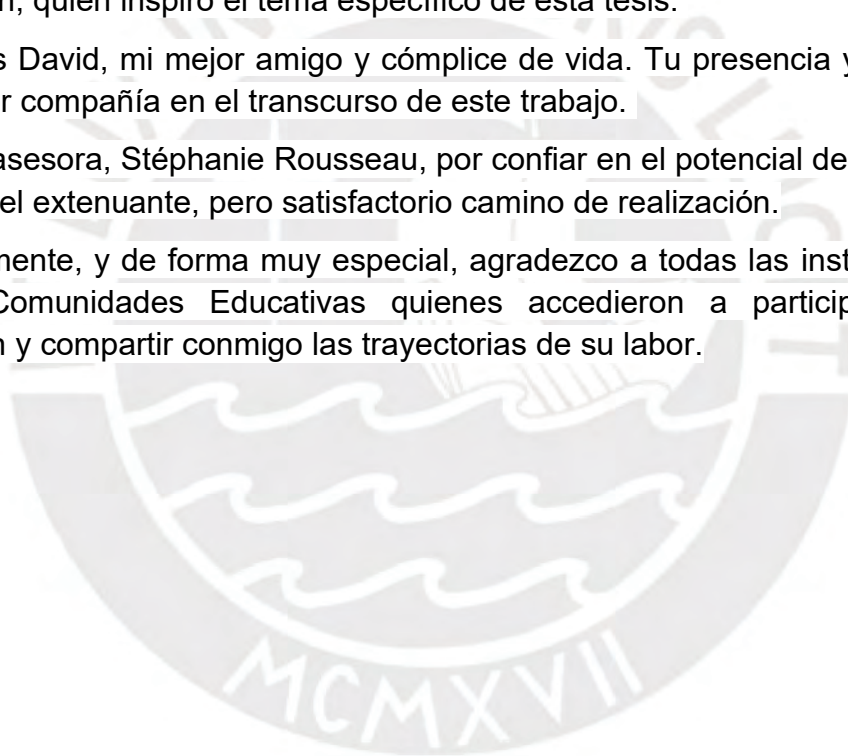
A Miriam, Isabel, Danitza, Jim y Sharon, quienes en su rol de hermanos mayores han sido madres y padre. Su soporte emocional y muchas veces financiero han sido vitales en cada una de las etapas que he atravesado en mi formación.

A Matías, Akemi, Bárbara, Adriana, Joaquín y Emir, mis queridos sobrinos, quienes me ayudaron a consolidar mi interés en temas de Política y Educación. Sobre todo, Joaquín, quien inspiró el tema específico de esta tesis.

A Luis David, mi mejor amigo y cómplice de vida. Tu presencia y poesía han sido mi mejor compañía en el transcurso de este trabajo.

A mi asesora, Stéphanie Rousseau, por confiar en el potencial de este estudio y ser parte del extenuante, pero satisfactorio camino de realización.

Finalmente, y de forma muy especial, agradezco a todas las instituciones del Estado y Comunidades Educativas quienes accedieron a participar de esta investigación y compartir conmigo las trayectorias de su labor.



Resumen

En Perú, las familias de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrentan desafíos significativos al buscar colegios que brinden educación regular inclusiva adecuada. En ese contexto, la presente tesis se enfocó en analizar los desafíos y oportunidades en la implementación de políticas de educación inclusiva en dos colegios de la región Piura, uno público y otro privado. Esta investigación se basó en el marco teórico de los "burócratas de la calle" y variables normativas y no normativas de la teoría "bottom-up" de análisis de políticas públicas, a través de las cuales se analizó el proceso de adaptación curricular y la discrecionalidad de los docentes encargados, así como la organización interna y la interacción de la DRE y la UGEL entre sí y con las instituciones educativas. La metodología incluyó entrevistas con representantes del equipo Servicio de Apoyo y Asesoramiento Para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), la DRE, la UGEL, directores, docentes y psicólogos de ambos colegios, para comparar sus enfoques en el proceso de adaptación curricular y evaluar la coordinación con las entidades educativas. Los resultados evidencian una débil articulación entre las instituciones involucradas en la implementación de políticas inclusivas. El modelo descentralizado se ve obstaculizado por la burocracia y normativas complejas. El presupuesto se enfoca en instituciones especializadas, desatendiendo las necesidades de la educación regular. La carencia de especialistas en las instituciones intermedias dificulta la implementación de políticas inclusivas como el Plan TEA. El equipo SAANEE enfrenta desafíos en la coordinación y gestión. El nivel de adhesión a la política de educación inclusiva por parte de directores y docentes es una tarea pendiente. En los colegios, se observan diferencias en la adaptación curricular: los docentes del colegio público buscan capacitarse por su cuenta, mientras el privado cuenta con un departamento de psicología que supervisa y capacita a los docentes. También, se reflexiona sobre las acciones (individuales y colectivas) que surgen en ejercicio de la discrecionalidad de diferentes actores en torno al sistema educativo inclusivo. En suma, la tesis destaca la necesidad de mejorar la interacción intra e interinstitucional para lograr una implementación más efectiva de la política de educación inclusiva. Asimismo, los hallazgos ofrecen perspectivas valiosas para futuras investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva para estudiantes autistas en el Perú.

Palabras clave

Trastorno del Espectro Autista (TEA), Educación inclusiva, Políticas Educativas, Adaptación curricular

Abstract

In Peru, families of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) encounter significant hurdles when seeking suitable inclusive mainstream schools. Within this context, this thesis focuses on examining the challenges and prospects in executing inclusive education policies at two schools in the Piura region, one public and one private. This study draws upon the theoretical framework of "street-level bureaucrats" and normative and non-normative variables derived from the "bottom-up" theory of public policy analysis. These frameworks are employed to scrutinize the process of adapting the curriculum and the discretionary decision-making of assigned educators. Additionally, the internal organization and the interaction dynamics between the Regional Education Directorate (DRE), the Local Education Management Unit (UGEL), and educational institutions are assessed. The research methodology encompasses interviews with representatives from the Support and Counseling Service for Special Educational Needs (SAANEE) team, the DRE, the UGEL, school principals, teachers, and psychologists from both schools to compare their approaches to curriculum adaptation and evaluate their collaboration with educational bodies. The findings reveal a limited level of coordination among the entities involved in the implementation of inclusive policies. The decentralized model is impeded by bureaucratic obstacles and intricate regulations. The allocated budget primarily caters to specialized institutions, overlooking the requirements of regular education. Scarce specialized personnel within intermediary institutions complicates the execution of inclusive policies, such as the ASD Plan. The SAANEE team encounters challenges in terms of coordination and management. The level of commitment to the inclusive education policy by principals and teachers remains an ongoing concern. Variations in curriculum adaptation strategies are noticeable between the schools: teachers in public schools seek self-improvement opportunities, while the private school benefits from a dedicated psychology department that oversees and trains its teaching staff. Furthermore, the study reflects on the individual and collective actions that emerge through the exercise of discretion by various stakeholders within the inclusive education system. To conclude, this thesis underscores the imperative need to enhance intra and interinstitutional collaboration to attain a more effective implementation of inclusive education policies. Additionally, the findings provide valuable insights for future research within the sphere of inclusive education for autistic students in Peru.

Keywords

Autism Spectrum Disorder (ASD), Inclusive Education, Educational Policies, Curriculum Adaptation

Índice

Introducción	1
Capítulo I	3
1. Antecedentes	3
2. Plan Nacional para Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021	12
3. Revisión de Literatura	19
3.1. Análisis de la implementación de servicios enfocados a la discapacidad	19
3.2. Dinámicas en la educación para personas con TEA	23
3.3. El Trastorno del Espectro Autista en perspectiva comparada	28
4. Marco Conceptual	32
4.1. Trastorno del Espectro Autista	32
4.2. Educación inclusiva	38
4.3. Modalidades Educativas	43
5. Marco Teórico	46
5.1. El proceso de implementación de políticas públicas a partir del mapeo hacia atrás	46
5.2. Burócratas de la calle y su rol determinante en la implementación	55
6. Metodología	60
7. Desarrollo de la hipótesis	64
Capítulo II	67
1. Interacción interinstitucional a nivel subnacional: DREP, UGEL y colegios...	68
1.1. Sistema administrativo de educación: desde el ministerio a los colegios	68
1.1.1 Sistema de capacitaciones	72
1.1.2 Especialistas en Educación Básica Especial	74
1.1.3 Rol de las SAANE	77
1.2. Discrecionalidad a nivel subnacional: DREP y UGEL	79
1.2.1 Prácticas y dinámicas informales	79
1.2.2 Calidad de capacitaciones y expertise	81
2. Dinámicas institucionales y discrecionalidad a nivel local	83
2.1. Estrategias institucionales para la adaptación curricular	83
2.2. Docentes, adaptación dosificación curricular en la práctica docente	89
2.3. La incidencia de los padres de familia en el proceso de adaptación curricular e inclusión	98
3. Conclusiones	101
4. Referencias Bibliográficas	105
5. Anexos	109

Índice de tablas

Cuadro N° 1.	Alumnos TEA inscritos en el sistema educativo peruano	2
Cuadro N° 2.	Características de la escuela tradicional y escuela inclusiva en relación a la discapacidad y otras condiciones del alumnado	7
Cuadro N° 3.	Número de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Educación Básica Regular y Especial	14
Cuadro N° 4.	Principios que enmarcan los objetivos del Plan Nacional para las Personas con TEA.....	15
Cuadro N° 5.	Lineamientos del Plan Nacional para Personas con Trastorno del Espectro Autista dedicados al ámbito educacional.....	17
Cuadro N° 6.	Diferencias entre Neurodiversidad, Paradigma de la Neurodiversidad y Movimiento de la Neurodiversidad.....	35
Cuadro N° 7.	Criterios diagnósticos del DSM IV-TR para el trastorno autista. 2000. 37	
Cuadro N° 8.	Ideas subyacentes al concepto de educación inclusiva	41
Cuadro N° 9.	Diagrama de flujo de las variables del proceso de implementación	48
Cuadro N° 10.	Capacidad de la ley para estructurar el proceso de implementación 50	
Cuadro N° 11.	Variables no normativas que condicionan la implementación	52
Cuadro N° 12.	Premisas sobre el análisis de los burócratas de la calle en el proceso de implementación de las políticas públicas.....	58
Cuadro N° 13.	Selección de casos	61
Cuadro N° 14.	Mapeo de actores entrevistados	63
Cuadro N° 15.	Presupuesto asignado para la educación de alumnos con discapacidad en el Gobierno Regional de Piura (CEBE).....	71
Cuadro N° 16.	Relación docente alumno.....	89

Introducción

Durante los últimos años, el Estado peruano ha enfocado su atención a elaborar políticas públicas enfocadas a crear un sistema educativo más igualitario y justo. Para tal fin, la incorporación de personas neurodivergentes era un tema necesario y delicado, pues se requerían metodologías específicas sobre cómo desarrollar un correcto aprendizaje utilizando las capacidades de cada estudiante. La nueva ley general de educación en 2003 significó un hito para la inclusión de esta población en el sistema educativo peruano, ya que por primera vez el Estado emplearía el enfoque de educación inclusiva. Dicho enfoque significó el resquebrajamiento de un modelo educativo tradicional que veía a la neurodivergencia como una discapacidad marcada por déficits que impiden al alumno aprender correctamente en el esquema educativo habitual. En su reemplazo, la educación inclusiva se instauró con metodologías de enseñanza distintas que se enfocaban al aprovechamiento de las capacidades individuales de cada alumno.

Sin embargo, el entusiasmo de dicho enfoque quedó reducido a partir de los ineficientes procesos de implementación. Este argumento es sostenido por Paico (2019), la cual complementa dicha afirmación indicando que las pautas normativas y administrativas que planteó el Estado para la implementación del enfoque perjudicaron el mismo proceso de implementación. En otras palabras, las normas y los procesos burocráticos impedían que los alumnos puedan insertarse al sistema, así como poder recibir una educación de calidad. En esta dinámica, Paico (2019) menciona que la falta de normas objetivas que permitan la plena implementación del enfoque dejó un vacío que fue aprovechado por algunos profesores, los cuales desarrollaron un alto nivel de discrecionalidad para brindar una mejor educación desde el enfoque inclusivo.

De esta forma, varios autores (Paico 2019; Portocarrero 2022) coinciden en que el trabajo que realiza el Estado por brindar una educación inclusiva ha sido deficiente. Asimismo, la discrecionalidad de los docentes y directores a la hora de establecer metodologías de enseñanza efectivas para la población con discapacidades y neurodivergentes resulta estar compuestas por dinámicas que aún no han sido estudiadas a profundidad por académicos. Queda, de esta manera, un aspecto bottom up marcado por el accionar de profesores que promueven la educación inclusiva a falta de la capacidad del Estado.

Asimismo, los trabajos académicos desarrollados siempre se han orientado a estudiar a la discapacidad, la neurodivergencia y el enfoque inclusivo en conjunto y de manera general. Son pocos los casos que se concentran en estudiar grupos de alumnos neurodivergentes que presentan capacidades muy distintas a la de otros grupos y que, debido a esto, requieren metodologías distintas de enseñanza. En este marco, se reconoce a la población con Trastorno del Espectro Autista, sobre las cuales no se han representado suficientes trabajos académicos que muestren las condiciones en las que estudian. Esto resulta ser un vacío académico importante, debido a que la población TEA inscrita en servicios educativos es de 9 883 alumnos. Asimismo, esta población se encuentra dispersa en diversas modalidades educativas, lo que no solo supone una dificultad para el Estado al querer estandarizar metodologías de enseñanza, sino que se expresa una mayor variedad de dinámicas y brechas socioeconómicas en cada modalidad de enseñanza.

Cuadro N° 1. Alumnos TEA inscritos en el sistema educativo peruano

Educación Básica Especial	4688	47%
Educación Básica Regular	5095	52%
Educación Básica Alternativa	100	1%
Total	9883	100%

Fuente: Censo Educativo 2021 (EBR); Censo Educativo 2022 (EBE, EBA)

En este marco, el estudio de la implementación del enfoque inclusivo sobre la población TEA resulta ser una inquietud necesaria de analizar. La presente investigación analizó el proceso de implementación del Plan para personas con Trastorno del Espectro Autista del año 2018, la cual figura como una normativa que plantea un trabajo intersectorial para la justa integración de dicha población vulnerable. Dentro del documento resaltan los trabajos intersectoriales que desarrolla el Ministerio de Educación con otros organismos estatales para la realización de una serie de objetivos orientados a la educación inclusiva. Para dicho análisis se planteó la división del documento en dos capítulos. Por un lado, se desarrollarán los marcos orientadores de la investigación, dentro de los que se incluyen antecedentes, la profundización del Plan nacional, revisión de literatura, marco conceptual, marco teórico y la metodología. Por otro lado, el segundo capítulo estuvo orientado al análisis del proceso de implementación bajo enfoques teóricos referentes a estudios de implementación, así como enfoques de análisis de burócratas de la calle en contraste con los testimonios de los diferentes actores involucrados en dicho proceso.

Capítulo I

1. Antecedentes

El primer esfuerzo del Estado peruano para mejorar la calidad de la educación para personas con discapacidad se dio en la Ley General de Educación de 1982, la cual, de forma más amplia, buscaba establecer los elementos normativos del nuevo sistema de educación en el Perú. Dicho documento resultó innovador no solo en el sentido de que estableció los parámetros del sistema educativo en su conjunto, sino que brindó un artículo dedicado a las personas con discapacidad en el marco del sistema educativo peruano. En esta línea, el documento incorporó el concepto de Educación Especial enfocado en personas con “deficiencias mentales, orgánicas o con desajustes en la conducta social, como quienes demuestran condiciones sobresalientes” (Ley N° 23384, p. 8). Para este grupo objetivo, se planteaba la atención educativa diferenciada con la finalidad de “la formación integral de la persona excepcional” y la integración del grupo a la vida cotidiana. Bajo este enfoque, el Estado peruano asumía el rol diferenciado de las personas con discapacidad en relación con las personas “normales” que representaban la cotidianeidad de la vida laboral y social del país. El Estado, entonces, buscaba formar a las personas de acuerdo a los parámetros que exigía la cotidianeidad o, en otras palabras, lo que era normal.

La finalidad de la ley no recayó en la búsqueda de conceptos y beneficios particulares para las personas con discapacidad, lo que demuestra la vaguedad de los conceptos de discapacidad que emplean. No obstante, el documento resulta novedoso porque incluye por primera vez el concepto de discapacidad para referirse a un grupo de personas vulnerables que ameritan atención especial del Estado. Todo esto, en un marco en el que el país aún no había firmado ningún tratado ni convención enfocada a los derechos humanos de las personas con discapacidad. Asimismo, la forma como está la ley entendió el rol del Estado en la gestión de la atención a las personas con discapacidad estuvo desde este documento orientado a un enfoque comunitario. El documento hace explícito que debe de orientarse para el trabajo en conjunto entre la comunidad y las familias para el tratamiento e inserción de este grupo. Todo este marco debe de reflejarse en los centros educativos ordinarios y centros especiales.

Sin embargo, a pesar de la innovación vanguardista del Estado peruano, la Constitución de 1993 no marcó un avance para el reconocimiento y la búsqueda de derechos de las personas con discapacidad. El artículo 7 de la constitución podría aproximarse a tal esfuerzo:

Todos tienen derecho a la protección de su salud, la del medio familiar y la de la comunidad, así como el deber de contribuir su promoción y defensa. La persona incapacitada para velar por sí misma a causa de una deficiencia física o mental tiene derecho al respeto de su dignidad y a un régimen legal de protección, atención, readaptación y seguridad (Constitución Política del Perú, 1993, Artículo 7)

La constitución no hace más que copiar fragmentos de la antigua Constitución de 1979, en la cual se afirma que las personas con deficiencias mentales, por su condición, tienen un régimen legal especial. En este sentido, no se incorporan los conceptos de discapacidad como tal, ni mucho menos se orienta a una educación especial para las personas con discapacidad. La actual Constitución solo reconoce que tiene derechos en materia de salud, pero desconoce los planteamientos de la educación especial establecidos en la Ley General de Educación de 1982.

No obstante, para 1999 el Estado dejó de considerar a las personas con discapacidad como personas excepcionales, sino que orientó, en la Ley General de la Persona con Discapacidad de 1999, un marco conceptual nuevo sobre la discapacidad. En este sentido la Ley General de la Persona con Discapacidad de 1999 establece, de acuerdo al marco de la Constitución de 1993, que “la persona con discapacidad tiene iguales derechos, que los que asisten a la población en general, sin perjuicio de aquellos derechos especiales que se deriven de lo previsto” (Ley N 27050, 1999, p. 2). De esta forma, el Estado no solo dota de derechos a las personas con discapacidad, sino que combina las definiciones conceptuales que ya había trabajado en documentos previos como la Ley General de Educación de 1982, y la Constitución de 1979 y 1993. Asume que aquellas personas, antiguamente consideradas como excepcionales, que tenían deficiencias mentales o incapacidades físicas eran, ahora, personas con discapacidad. Además, deja de lado atribuciones como desajustes en la conducta social y personas con condiciones sobresalientes. En cambio, incorpora al concepto de discapacidad personas con deficiencias sensoriales e incapacidad de realizar una actividad dentro de los parámetros comunes a la

mayoría de la sociedad. En este sentido, el cambio más significativo hace referencia al involucramiento de las personas con discapacidad con la sociedad. La forma de entender discapacidad se aleja de incorporar a las personas dentro de la normalidad. En cambio, busca que estas personas participen equitativamente dentro de la sociedad.

La persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias evidenciadas con la pérdida significativa de alguna o algunas de sus funciones físicas, mentales o sensoriales, que impliquen la disminución o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro de formas o márgenes considerados normales limitándola en el desempeño de un rol, función o ejercicio de actividades y oportunidades para participar equitativamente dentro de la sociedad (Ley N° 27050, 1999, p. 2).

No obstante, la presente Ley no solo dispone un nuevo marco orientador para el Estado sobre las personas con discapacidad, sino que el Estado realizó cambios estructurales para el aseguramiento de un sistema equitativo e igualitario para las personas con discapacidad. En esta línea, la presente ley dispuso la creación del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS). Dicha institución estaría presidida ejecutivamente por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, pero propone su constitución por miembros de varias instituciones del Estado, así como representantes de empresas privadas y asociaciones de la sociedad civil. Se estableció de esta manera con el objetivo de apoyar en la formulación e implementación de programas en favor de las personas con discapacidad para su participación equitativa dentro de la sociedad, En este sentido, el CONADIS está encargado de supervisar y coordinar con los diferentes niveles de gobierno, para el fin de ampliar el marco de integración de las personas con discapacidad. La entidad, en este sentido, interviene en campos diversos como protección social, salud y educación. Aspectos en los que las personas con discapacidad pudieran tener alguna dificultad y requieran una atención especial para estar en un marco equitativo dentro de la sociedad.

No obstante, la Ley no dispone especificidades sobre las diferentes discapacidades que existen. En cambio, supone que la institución encargada de atender y estar en contacto con las personas con discapacidad deben de tener en consideración no solo su carácter de discapacidad, sino que deben de entender las

aptitudes que pueda tener a partir de su discapacidad. Esta dinámica involucra, obviamente, el aspecto educativo, pues determina que “los Centros Educativos Especiales y Regulares deberán incorporar a las personas con discapacidad, tomando en cuenta la naturaleza de la discapacidad, las aptitudes de la persona, así como las posibilidades e intereses individuales y/o familiares” (Ley N° 27050, 1999, p. 9). Asimismo, la presente Ley establece la prohibición de actos de discriminación, específicamente, al hecho de negar el acceso a un centro educativo o expulsar a un alumno con motivo de su discapacidad (Ley N° 27050, 1999).

En esta línea, para el año 2003, se renovó la Ley General de Educación, la cual, según el Ministerio de Educación, “emerge como respuesta ante las culturas y prácticas tradicionales asociadas a un modelo clínico, rehabilitador, basado en la patología, para promover una comunidad y una escuela que acoja a todos los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2012, p.9). La Ley del 2003 representa un punto de quiebre para el enfoque que utilizaba el Estado en la antigua Ley General de Educación. Se dejó atrás la idea de que la persona vulnerable era la que debía adaptarse no solo al sistema educativo, sino, a nivel general, al ámbito laboral y a la cotidianidad. En contraparte, la Nueva Ley General de Educación estipula que el Estado debe de reformar el sistema educativo para poder brindar recursos y medidas pertinentes que atiendan las características de los estudiantes. Esta idea replanteó el marco orientador hacia una educación escolar en la que todos los alumnos reciben clases juntos y desarrollan sus capacidades. En este sentido, el trabajo de los profesores se orienta a entender que cada alumno es particular, con capacidades distintas y se debe de colaborar entre maestros regulares y especiales (Ministerio de Educación, 2012).

La Ley de 2003 forma parte de un cambio estructural del Estado sobre la forma de entender la discapacidad y la atención que debían de tener las personas con discapacidad, especialmente en el campo educativo. Ni la Ley General de Educación de 1982 ni la Constitución de 1979 y 1993 reconocían a una persona como discapacitada, pero entendían de que existían personas cuyas capacidades los hacían vulnerables en el campo educativo, por lo que se deberían adoptar medidas especial para la atención de estas personas. Si bien esta idea estuvo simplemente en agenda, con la Ley General de la Persona con Discapacidad se da un salto grande hacia la premisa de que las personas con discapacidad requerían una atención especial.

Primero, se definió el concepto de discapacidad, así como su vínculo con los derechos plenos de esta población objetivo y, segundo, se creó el CONADIS con la finalidad de que vele por un sistema equitativo dentro de la sociedad. Finalmente, la Nueva Ley General de Educación del 2003 plasmó estas ideas que se venían incorporando de manera incremental. La Nueva Ley General de Educación dio pie a una nueva forma de enfocar las políticas de educación especial, de tal forma que la individualización de los estudiantes potencie sus características personales únicas, que rompan las propias barreras de aprendizaje. Dicho de otro modo, los estudiantes entrarían en una metodología de enseñanza orientada a entender que cada persona tiene capacidades distintas y diversos niveles de TEA, por lo que se requiere que el trabajo de los docentes en la enseñanza sea específico para cada alumno, en vez de aplicar una metodología general para todos los estudiantes.

Cuadro N° 2. Características de la escuela tradicional y escuela inclusiva en relación a la discapacidad y otras condiciones del alumnado

	Escuela tradicional	Escuela Inclusiva
Individualización	Ubicar a cada estudiante en el “tipo” y “nivel” de enseñanza más ajustado a su patología	Dar diferentes ayudas pedagógicas a cada estudiante, según sus necesidades, en el mismo contexto de enseñanza.
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Individualización centrada en el déficit. • Currículos diferentes, por tipo de capacidad. • Respuestas a dificultades al aprender: recursos extraordinarios. • Principio organizativo: clasificación de los alumnos por tipos de capacidad, según nivel de dificultad y/o de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualización centrada en la interacción alumno-tarea-ayudas. • DCN para todos, que se adapta. • Respuesta a las barreras al aprendizaje y la participación. • Medidas de atención a la diversidad para todos. • Principio organizativo: búsqueda de alternativas didácticas que hagan posible aprender juntos a todos.

Fuente: MINEDU, 2012, p. 17

Consecuentemente, la aprobación del Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en 2007, complementó los esfuerzos realizados por el Estado y aseguró la protección de los derechos de las personas con discapacidad y la promoción del pleno goce de condiciones de igualdad (Resolución Legislativa N° 29127). Bajo este marco, la convención estipula que los Estados deben de garantizar un sistema educacional inclusivo en todos los niveles de enseñanza,

para lo cual el Estado peruano sí ha cumplido en la Ley General de Educación. Específicamente, ambos documentos hacen hincapié en el desarrollo de las capacidades del potencial humano, así como establecer dentro de sus objetivos la participación social libre de las personas con discapacidad.

En esta línea, de acuerdo a lo firmado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se dispuso la creación de una nueva ley sobre discapacidad en 2012: Ley General de Discapacidad. Mientras que la antigua Ley de Personas con Discapacidad solo innovaba en la conceptualización de una persona con discapacidad y sentaba las bases para la creación del CONADIS, la presente Ley busca articular de mejor forma los derechos y facultades del Estado hacia las personas con discapacidad. En este sentido, la Ley busca explicitar no solo los principios que ya se venían tomando en cuenta, como la definición de discapacidad, sino las competencias de las instituciones del Estado con respecto a la atención de las personas con discapacidad y los servicios especiales a los cuales pueden acceder. Asimismo, el documento resulta novedoso en el sentido de que incorpora los múltiples derechos de las personas con discapacidad, que fueron firmados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2007. De esta forma, el Estado busca generar un sistema social equitativo, pues las personas con discapacidad también están dotadas de derechos al igual que la ciudadanía en general y busca hacer que la relación entre el Estado, empresas privadas y las personas con discapacidad esté ajena a la discriminación, que prime el respeto y se consolide un sistema equitativo. Además, en el marco educativo, la Ley propone que los colegios, institutos y universidades realicen “ajustes razonables para garantizar el acceso y permanencia de la persona con discapacidad, incluida la adecuación de sus procesos de admisión” (Ley N 29973, 2012, p. 5).

Hasta este punto, el Estado peruano había concentrado sus esfuerzos por brindar un espacio equitativo en el que se adecúen los sistemas educativos en beneficio de las personas con discapacidad. No obstante, el Trastorno del Espectro Autista, alrededor del cual se articula la presente investigación, se mantuvo al margen de cualquier iniciativa. Las personas que presentaran cualquier déficit mental serían consideradas igual que una persona con déficit físico o, dicho de otra forma, sería una persona con discapacidad. En este sentido, el Estado se mantuvo al margen del debate en torno a si las personas con Trastorno del Espectro Autista deberían ser

consideradas discapacitadas o, en cambio, ser consideradas neurodivergentes. En este marco, el Estado creó en el año 2014, una ley específica para la atención de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En dicho documento

“Se entiende por Trastorno del Espectro Autista (TEA) a los trastornos generalizados o penetrantes del desarrollo neurobiológico de las funciones psíquicas que engloban un continuo amplio de trastornos cognitivos y/o conductuales que comparten síntomas centrales que los definen: socialización alterada, trastornos de la comunicación verbal y no verbal y un repertorio de conductas restringido y repetitivo” (Ley 30150, 2014, p.2)

Si bien dicho documento demuestra una conceptualización adecuada sobre el Trastorno del Espectro Autista, el documento no remarca si las personas con TEA también entrarán dentro de la definición de discapacidad. A partir de ambas conceptualizaciones que maneja el Estado, las personas que sean detectadas como TEA poseen un abanico de políticas orientadas hacia sus capacidades diferenciadas, pero también al ser personas con trastornos cognitivos y/o conductuales entran dentro de la definición de discapacidad, por lo que también son parte del abanico de medidas que dispone la Ley General de Discapacidad. En este sentido, el documento no marca una diferenciación de que si las personas con TEA también son discapacitadas.

Este debate resulta relevante, pues a partir del Paradigma de la Neurodivergencia de 1990, que será explicado posteriormente, las personas con TEA deberían de ser consideradas personas neuro diversas y no discapacitadas. Flores et al. (2022) explican que la idea de que las personas con TEA sean consideradas como discapacitadas parte de una perspectiva antigua en la que la discapacidad era visto como la dificultad de las personas con algún trastorno para adaptarse al comportamiento de la sociedad (2022). En este sentido, el nuevo paradigma que cobró importancia a fines del siglo XX busca desprender esta antigua relación entre TEA y la discapacidad. En cambio, la nueva perspectiva busca quitar la idea de que las personas TEA son diferentes a lo normal en la sociedad y que son estas personas las que se deben de adaptar al espacio. El nuevo paradigma insta de que se tienen que valorar las diferencias de todas las personas neurodivergentes. En este sentido, Flores et al. (2022) argumentan que, primero, se debe de reconocer las dificultades que pueden presentar las personas neurodivergentes en su desarrollo, específicamente en un contexto marcado por el enfoque antiguo. De esta forma, “se

requieren cambios y adaptaciones por parte de la sociedad, que sería la causa de estos problemas, y no de las personas y sus diagnósticos” (Flores et al., 2022).

En este marco, el Estado peruano se mantuvo ajeno a este debate. Si bien incluyó claramente los conceptos de TEA en la Ley N 30150, no definió la separación conceptual que debe existir entre el Trastorno del Espectro Autista y la discapacidad, pues según el Paradigma de la Neurodivergencia, la condición TEA resulta una forma distinta de entender el mundo, más no es una deficiencia mental o cognitiva. No obstante, el documento muestra grandes avances con respecto a la atención especial que busca brindar el Estado a este público vulnerable. De esta forma, el objetivo del documento busca establecer un “régimen legal que fomente la detección y diagnóstico precoz, la intervención temprana, la protección de la salud, la educación integral, la capacitación profesional y la inserción laboral y social de las personas con trastorno del espectro autista” (Ley 30150, 2014). En el ámbito de la educación, la ley propone la creación de programas curriculares de educación básica especial para las personas con TEA. Sin embargo, mantiene clara su postura de que las personas con TEA deben integrarse a la sociedad. En otras palabras, estas personas tienen que realizar cambios en sí mismos para formar parte de la normalidad en la que vive la sociedad. Esto queda demostrado en el artículo 4.2:

“Los ministerios de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Salud y Educación disponen la realización de campañas de concienciación e información a la comunidad, destinadas a lograr la integración de las personas con trastorno del espectro autista (TEA). Asimismo, disponen la capacitación sobre este trastorno del personal profesional de salud y de los docentes de educación básica regular, técnico-productiva y superior, respectivamente” (Ley 30150, 2014, p. 2).

De esta forma, no queda claro si el Estado busca incorporarse en el Paradigma de la Neurodivergencia. En cambio, incorpora un poco de todo: incorpora algunas ideas tradicionales como de que las personas con TEA deben integrarse a la sociedad. En esta línea, desestiman el Paradigma de la Neurodivergencia, pues no reconocen el argumento de que la sociedad es la causa de los problemas de las personas con TEA. Por otro lado, también inciden en que deben realizarse cambios en la comunidad para la mejora del desarrollo de las personas con TEA. De esta manera, el Estado propone capacitar, concientizar y educar a todas las personas que

formen parte de la educación especial de las personas con TEA, incluyendo a estas últimas.

Finalmente, el documento establece que la competencia de atender a este grupo objetivo recae en el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Asimismo, la presente ley establecía que esta institución tenía un margen de 80 días calendario para elaborar el Plan Nacional para las Personas con el Espectro Autista (TEA) en coordinación intersectorial con otros ministerios, municipalidades y sociedad civil, a partir de su promulgación. No obstante, el Plan Nacional no se elaboró dentro de los márgenes conferidos. No fue sino hasta el año 2017, que se concluyó dicho documento con la finalidad de consolidar una estrategia que reduzca las brechas existentes que perjudican a la población TEA.



2. Plan Nacional para Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021

Inicialmente el Plan Nacional para Personas con Espectro Autista fue puesto a disposición de miembros de la sociedad civil y diversas entidades públicas para que brinden sus aportes e impresiones para conseguir la versión final. En este sentido, el Plan TEA establece una propuesta

“A nivel intersectorial e intergubernamental mediante acciones estratégicas bajo el enfoque de una gestión por resultados. Asimismo, es importante resaltar la vinculación de las acciones y estrategias al Plan Nacional de Acción por la infancia y la Adolescencia 2012 – 2021 y al Plan Nacional de Fortalecimiento a las Familias 2016 – 2021, el mismo que considera a las familias como instituciones, que satisfacen las necesidades de formación, cuidado, seguridad económica y afecto a sus miembros” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2019, p. 4).

De esta forma, el Plan TEA propone tres aspectos que determinarán su implementación. Primero, su carácter intersectorial, evidencia que el MIMP y el CONADIS no serán las únicas entidades encargadas de llevar a cabo el Plan. Incluso, algunos objetivos estratégicos pueden estar completamente bajo la responsabilidad de otras instituciones, que se crean más convenientes para el caso. Segundo, el Plan establece una serie de objetivos estructurados en una matriz dedicado a cada rubro en el que las personas con TEA necesiten atención especial o en el contexto que no se puedan insertar adecuadamente. De esta forma, distribuyen los objetivos asignando funciones a cada institución competente en el rubro de salud, educación y protección, ya sea a nivel nacional o en coordinación con los gobiernos locales y regionales.

Finalmente, la vinculación del presente Plan con los planes enfocados a niños y adolescentes, y familia responde a una búsqueda de mantener el marco de los objetivos que se habían planteado previamente en otros planes. Por un lado, el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012 – 2021 establece metas emblemáticas enfocadas a problemáticas estructurales en la cual se ven involucrados los niños: desnutrición crónica, acceso a la educación, deserción escolar, nivel de comprensión lectora, maternidad adolescente y violencia infantil. De esta forma, la visión que propone el Estado resulta un marco orientador para todas las instituciones

de gobierno que están vinculadas al problema público sobre niños y adolescentes. Por otro lado, el Plan Nacional de Fortalecimiento a las Familias 2016 – 2021 engloba un marco mayor, familiar, para atender los principales problemas que puedan tener en los servicios de atención del Estado y buscar el fortalecimiento y unidad familiar. De esta forma, proponen el trabajo intersectorial con los gobiernos locales para atender problemáticas como la violencia familiar o el acceso de las familias a recursos del Estado, así como energía eléctrica, agua y alcantarillado. Si bien dichos planes no mantienen una misma idea de lo que se propone en el Plan Nacional para personas con TEA, estas iniciativas fueron tomados debido a que eran marcos orientadores generales que ya existían y que la Política del Plan TEA debía de seguir, sin romper los lineamientos que ya se habían trazado.

Asimismo, el Plan Nacional para personas con TEA remarca que fue construido en un marco de deficiencias y problemas estructurales para las personas con TEA en ámbitos como salud, educación, trabajo, transporte e inclusión social. En el ámbito de la educación, campo de la presente investigación, el documento remarca que en el sistema educacional para personas con TEA debe de primar la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.

La disponibilidad está referida a la obligación del Estado de garantizar un número suficiente de instituciones educativas, docentes y material educativo. Por su parte, la accesibilidad supone que todas las personas, puedan participar del sistema educativo, considerando la no discriminación, accesibilidad material y la accesibilidad económica. De otro lado, la aceptabilidad supone que la forma de y el fondo de la educación, comprendidos en los programas de estudio y métodos pedagógicos, sean aceptables y de buena calidad para todos los estudiantes. Finalmente, la adaptabilidad implica la obligación del Estado de garantizar una educación que se adapte a las necesidades de los alumnos en contextos sociales y culturales variados, asegurando su permanencia en el sistema educativo (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2019, p. 15).

Bajo estos cuatro principios, el Estado ha estado atendiendo a la población TEA como personas con discapacidad en Instituciones Educativas de la Educación Básica Regular (EBR) y en Centros de Educación Básica Especial (CEBE). Como se mencionó en los antecedentes, al estar las personas TEA dentro del régimen de

personas con discapacidad, esta población debe de tener una educación individualizada, en la cual se aprovechen las diversas capacidades. A través de las adaptaciones al sistema educativo y al apoyo de los padres, se busca un modelo de interacción alumno-tarea-ayudas. No obstante, según el Plan para las personas con TEA (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2019), el acompañamiento y apoyo puede ser distinto y severo dependiendo del diagnóstico que se les realice a las personas con TEA en los Programas de Intervención Temprana (PRITE). En este sentido se requerirán apoyos de los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) y otras instituciones de educación básica. Asimismo, el documento encarga a los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) el “apoyo efectivo a las instituciones educativas que tienen niños, adolescentes y jóvenes en inclusión” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2019), incluyendo, claramente, a las personas con TEA.

Cuadro N° 3. Número de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Educación Básica Regular y Especial

Modalidad	Autismo		Total Autismo	Asperger		Total Asperger	Total General
	G. Pública	G. Privada		G. Pública	G. Privada		
EBE	1198	116	1314	48	2	50	1364
EBR	1429	743	2172				2172
TOTAL	2627	859	3486	48	2	50	3536

Fuente: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2019, p. 17

Hasta el 2017, año en el que se elaboró el Plan Nacional, la mayor cantidad de niños y adolescentes con autismo y asperger se encontraban estudiando en instituciones públicas de Educación básica especial y Educación Básica Regular. Estas cifras comprometían más a los funcionarios del Estado a reforzar los sistemas educativos para las personas con TEA, ya que muy pocas familias optaban por recurrir a centros educativos privados. Asimismo, las personas con TEA estaban obligadas a formar parte e integrarse al sistema de la Educación Básica Regular. El mayor porcentaje de personas con autismo recurría a esta modalidad y otro grupo, de menor cantidad, ingresaba a escuelas de Educación Básica Especial. Esto generaba una barrera para que los niños y adolescentes con autismo puedan ser educados de acuerdo con sus capacidades y a partir de currículo especial para personas con discapacidad.

Bajo este marco en el que estaban estudiando los niños y adolescentes con TEA, el Plan propone que las mejoras y estrategias en educación se realicen de acuerdo a tres principios necesarios: el acceso, la permanencia y la promoción (Cuadro N° 3).

Cuadro N° 4. Principios que enmarcan los objetivos del Plan Nacional para las Personas con TEA

Acceso	Garantizar que las y los estudiantes con TEA accedan a los servicios y programas educativos de educación básica y técnico productivo.
	Desarrollar acciones de difusión y sensibilización con la escuela y la comunidad sobre el derecho a una educación con calidad para los y las estudiantes con TEA.
Permanencia	Fortalecer las competencias del docente en la formación inicial y en servicio, sobre contenidos específicos para la atención de estudiantes con TEA, con el fin de asegurar una educación pertinente acorde a sus necesidades, capacidades y potencialidades
	Fortalecer los servicios de apoyo y asesoramiento para mejorar la calidad de la atención educativa de las y los estudiantes con TEA que se encuentran matriculados en las instituciones de educación básica y técnico productivo.
	Brindar una respuesta educativa pertinente a las características y las necesidades de los y las estudiantes con TEA, en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica.
	Asegurar que los y las estudiantes con TEA participen y logren resultados educativos en los diferentes procesos y actividades (prueba censal, deporte, recreación, entre otras) de la escuela, sin discriminación y en igualdad de condiciones.
	Desarrollar competencias laborales de los estudiantes con TEA en la Educación Básica Especial y Educación Técnico Productivo y Superior Tecnológica y Artística.
Promoción	Brindar asesoría técnica a los y las docentes de instituciones de educación básica y técnico productiva para que realicen las adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada de acuerdo a las características, necesidades, potencialidades de los y las estudiantes con TEA.
	Fortalecer los y las capacidades del docente de educación básica y técnico productivo en el uso de estrategias y metodologías para la atención de los y las estudiantes con TEA.

Fuente: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2019, p. 18

De acuerdo con el cuadro N° 4, los objetivos del Plan Nacional deben de estar orientados en el acceso, la permanencia y la promoción de la educación. Esos son los tres pilares que deben de utilizarse para construir la matriz de objetivos del Plan. De esta forma, se constituye el marco orientador sobre las acciones y políticas que se seguirán durante el periodo 2019 y 2021. En educación, específicamente, se

construye el lineamiento 5, que establece la búsqueda de una educación integral, cultura, deporte, recreación e inserción comunitaria. Dentro de este lineamiento se priorizan los tres principios antes mencionados para la elaboración de cuatro objetivos estratégicos. Primero, la promoción, acceso y permanencia a estudiantes con TEA a la educación básica. Para el cumplimiento de este fin, desarrollan un trabajo en conjunto con el MINEDU en el registro de los estudiantes matriculados en educación básica y alternativa, así como aquellos que no concluyeron la educación básica. De esta forma, se busca eliminar los casos de deserción escolar y romper las barreras que impedían el acceso de niños ya adolescentes a la educación básica.

Segundo, con la finalidad de garantizar el acceso y la permanencia de los niños y adolescentes a la educación básica, el Plan propone capacitaciones y acompañamiento a las familias de estudiantes con TEA, a cargo del MINEDU. En este marco, el plan se aproxima a un enfoque familiar para atender las capacidades de cada alumno, así como poder solventar de mejor forma las dificultades individuales que tengan a partir de su diagnóstico. Tercero, el Plan encarga al Ministerio de Educación las labores de condicionamiento de las instituciones para la atención de estudiantes con TEA, en esto incluye disposición de nuevas tecnologías y capacitaciones a familiares y profesores. De esta forma, se busca capacitar a los docentes para que trabajen en dicho marco: atención individual a partir de las capacidades de los alumnos. Asimismo, este objetivo busca que las instituciones tengan una adecuada infraestructura, capacitaciones constantes y buen conocimiento sobre el currículo. Finalmente, a modo de sostener una buena atención de las personas con TEA, el Plan busca apoyar y asesorar a los centros que trabajan de cerca con este grupo vulnerable. Se busca generar conocimiento técnico para brindar mejores adaptaciones a la atención de personas con TEA, así como promover que estas personas se especialicen para ingresar al mercado laboral.

Cuadro N° 5. Lineamientos del Plan Nacional para Personas con Trastorno del Espectro Autista dedicados al ámbito educacional

Lineamiento 5: Lograr que la educación integral, cultura, el deporte, la recreación y la inserción comunitaria tengan en cuenta a las personas con trastorno del espectro autista, procurando						
La promoción de la educación inclusiva en las instituciones educativas públicas y privadas de educación básica, técnico productiva y superior						
Acción	Indicador de producción	Línea de Base	Meta			Sector Responsable
			2019	2020	2021	
Garantizar la promoción, acceso y permanencia de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Básica	Orientaciones para realizar las adaptaciones curriculares para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes con TEA	0	1	0	0	MINEDU
	Número de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista matriculados en servicios de Educación Básica Regular	2728	3460	3720	4000	MINEDU
	Porcentaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista que son promovidos y aprobados en Educación Básica Regular	94.54%	95.5%	96%	96.5%	MINEDU
	Número de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista matriculados en los Centros de Educación Básica Alternativa	39	63	71	79	MINEDU
	Reporte respecto a las personas con Trastorno del Espectro Autista mayores de 14 años que no concluyeron Educación Básica.	0	1	1	1	MINEDU / MINSA
Asistir a las familias de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, brindando información, capacitación, apoyo y acompañamiento.	Orientaciones para el apoyo de las familias en el proceso educativo de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, dirigido a adolescentes.	0	1	0	0	MINEDU
	Porcentaje de familias y/o apoderados de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista que participan en las actividades de las instituciones educativas de Educación Básica Regular	0	10%	15%	20%	MINEDU
Promover apoyos y condiciones favorables en las instituciones educativas para	Porcentaje de instituciones Educativas de Educación Inicial con al menos un estudiante con Trastorno del Espectro Autista que reciben servicios de apoyo para la inclusión.	53%	65.2%	71.9%	78.5%	MINEDU

la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Básica, Técnico Productiva y Superior	Porcentaje de Instituciones Educativas de Educación Primaria con al menos un estudiante con Trastorno del Espectro Autista que reciben servicios de apoyo para la inclusión	48.6%	65.3%	74.2%	83.2%	MINEDU
	Porcentaje de Instituciones Educativas de Educación Secundaria con al menos un estudiante con Trastorno del Espectro Autista que reciben servicios de apoyo para la inclusión	62.1%	67.3%	74.5%	81.8%	MINEDU
	Número de docentes con capacitación para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en las Instituciones Educativas de Educación Básica (EBR, EBA, EBE).	1006 (2015)	4983	8160	12129	MINEDU
	Número de programas curriculares de Formación Inicial Docente elaborados que desarrollan áreas con contenidos sobre TEA.	0	11	0	0	MINEDU
	Porcentaje de institutos y escuelas de Educación Superior Pedagógica Públicos cuyos docentes formadores son capacitados para la implementación del currículo que desarrolle áreas con contenidos sobre TEA (capacitación básica).	0	100%	0	0	MINEDU
	Porcentaje de institutos y escuelas de Educación Superior Pedagógica Públicos cuyos docentes formadores son fortalecidos para la implementación del currículo que desarrolle áreas con contenidos sobre TEA (segunda capacitación).	0	0	50%	50%	MINEDU
Promover acciones para el desarrollo de capacidades y recursos a favor del derecho a la educación de las personas con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Básica, Técnico Productiva y Superior.	Porcentaje de transición de egresados (as) de secundaria con TEA a CETPRO, Superior Tecnológica y Artística.	n/d	16%	17%	18%	MINEDU
	Asistencia técnica a instancias de gestión descentralizada respecto a atención de estudiantes con TEA en Educación Técnico-Productiva, Superior Tecnológica y Artística.	n/d	26	26	26	MINEDU
	Guía metodológica que contenga orientaciones para realizar adaptaciones curriculares para la atención a estudiantes con TEA.	n/d	1	0	0	MINEDU

Fuente: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2019, p. 26-27

3. Revisión de Literatura

El Trastorno del Espectro Autista ha sido un tema reciente bajo los márgenes en los que trabaja el Estado y, con ello, la población con síndrome de Asperger y Autismo han sido el público objetivo para varios estudios académicos enmarcados en diversos campos de investigación. De esta forma, este apartado busca explorar el amplio bagaje académico existente sobre la población TEA. Para tal fin, se plantea cuatro secciones. Primero, se revisarán documentos académicos orientados a analizar los procesos de implementación de la educación inclusiva, dentro de la cual se enmarca la población TEA. Segundo, se recogió trabajos que analizan los sistemas de educativos en los que participan personas con TEA, desde el análisis de las metodologías de enseñanza, recursos didácticos utilizados y prácticas docentes. Finalmente, se observaron estudios académicos sobre población TEA desde una perspectiva comparada, de tal forma que se pueda visualizar los procesos de implementación en países de la región.

3.1. Análisis de la implementación de servicios enfocados a la discapacidad

Las políticas del Estado peruano, durante varios años, específicamente a partir de la Ley General de Educación de 2003, ha buscado fomentar un sistema educativo orientado hacia una educación inclusiva. De hecho, el Estado ha logrado generar documentos que, si bien no exponen una política dedicada a la educación inclusiva, permite ver conceptos y nuevas metodologías de enseñanza que se pueden adaptar al sistema educativo peruano. En este sentido, el trabajo de Paico (2019) y Portocarrero (2022) iluminan a los lectores sobre cuáles eran las dinámicas presentes en los centros educativos, a partir de esta nueva idea de educación inclusiva, que llegó a marcar una nueva metodología de enseñanza para personas con discapacidad.

Por un lado, el trabajo de Paico (2019) toma como casos centros de educación básica regular públicos, localizados en Lima metropolitana y que hayan incorporado por lo menos a 10 estudiantes con discapacidad. En ellos estudia las dinámicas en las que los actores de las instituciones se involucran para aplicar buenas prácticas de inclusión de personas con discapacidad en la educación básica regular. Dentro de sus resultados demuestra que el enfoque inclusivo debe no solo su formulación, sino su correcta implementación a acciones de discrecionalidad tanto de actores estatales y

miembros de la sociedad civil, como de directores y docentes de las escuelas en las que se aplica el enfoque. En este sentido, Paico aporta a la literatura demostrando que la racionalidad de los actores supera los valores institucionales y las reglas de juego formales e informales que pudieron haberse construido en torno a la educación inclusiva.

Además, este argumento cobra relevancia cuando explica que son los mismos mecanismos del Estado los que contradicen sus propósitos de mejorar el acceso a la educación y brindan un sistema educativo de calidad. Por ejemplo, la necesidad de un certificado de discapacidad impide que los alumnos accedan a un sistema de educación inclusivo a edades tempranas de formación; asimismo, existen pocos recursos económicos que no se encuentran contemplados en los Programas Presupuestales. Estas barreras que se crean a partir de sistemas burocráticos extensos no solo impiden el acceso y el goce del sistema educativo, sino que genera una estructura en la que la buena implementación de las políticas de discapacidad depende netamente de los actores, tales como los directores y profesores. Depende de la convicción de los directores por implementar una política, así como de los conocimientos sobre educación inclusiva de los profesores para implementar dicha metodología. Incluso, así los profesores dispongan de recursos en los que se enseñen las metodologías, no existe ninguna obligación formal que los incite a aplicar dichas formas de enseñanza (Paico, 2019).

Esta misma dinámica es confirmada por el trabajo de Portocarrero (2022), el cual analiza los incentivos que ofrecía el Estado en los programas Escuelas Valora, que premiaba monetariamente a los colegios que hayan “logrado incluir a niños y niñas con discapacidad en las aulas de Educación Básica regular” (p. 2). Los resultados de la investigación arrojan que el ofrecimiento de incentivos logró que se desarrolle una educación óptima en la que los alumnos eran incluidos en sistemas libres de discriminación. La dinámica refuerza la tesis de Paico (2019) que la labor de implementación de la educación inclusiva recae estrictamente en los directores. Para el caso de Portocarrero, los directores fueron los agentes de cambio que lograron implementar adecuadamente el sistema de educación inclusiva, debido a que recibirían una recompensa económica. Asimismo, Portocarrero coincide en que no hay esfuerzos del Estado por mejorar los sistemas de implementación de la educación inclusiva. Si bien el programa tuvo un saldo positivo, el Ministerio de Educación

descontinuó el programa y “generó un vacío en el proceso de educación inclusiva” (Portocarrero, 2022, p. 2).

En este sentido, el Ministerio de Educación debería de fortalecer estos mecanismos que impiden la plena implementación de la educación inclusiva. Por un lado, según lo trabajado por Paico (2019) el Estado debería de hacer más simples los procesos burocráticos y dotar económicamente a las instituciones educativas de Educación Básica Regular, con la finalidad de que se aminoren las brechas que impiden el acceso de las personas con discapacidad a los sistemas educativos. Por otro lado, desde la visión de Portocarrero (2022), el marco de la educación inclusiva en el que los actores tienen mayor poder de decisión que las instituciones que dictan las normas debería ser suficiente prueba para desarrollar programas como Escuelas Valora que incentive a los directores y profesores para una correcta implementación de la educación inclusiva.

Sin embargo, los conceptos que emplean Paico (2019) y Portocarrero (2022) sobre discapacidad obliga a que la investigación tome matices generales, incluyendo a personas con discapacidades físicas, mentales y cognitivas. Los trabajos no hacen un trabajo detallado sobre las dinámicas distintas que atraviesan las personas con distintas capacidades. A diferencia de los autores anteriores, Schwalb (2022) realiza un análisis específico sobre el acceso de la población TEA a la Educación Básica Regular. En esta investigación encuentra que muchos de los centros de Educación Básica Regular no se encuentran en condiciones óptimas ni capacitadas para recibir a niños con TEA, por lo que los padres suelen optar por insertar a sus niños a escuelas especializadas privadas que aseguren el mejor control, desarrollo del menor y brinden terapias oportunas. Esta dinámica se complejiza aún más pues recae el desarrollo de los niños con TEA en los padres. Al no existir varios centros públicos dedicados a personas con TEA, se generan barreras socioeconómicas. Así, los padres se empoderan no solo en la búsqueda de medios de atención óptimos para sus hijos, sino en la reducción de los sesgos continuos que existen en la sociedad sobre la condición TEA. Esto lleva a que varios padres de familia utilicen redes sociales “como un instrumento que les permite conectar y comunicar con la comunidad para crear consciencia y hacer respetar los derechos de sus hijos” (Schwalb, 2022, p. 75).

Por otro lado, la investigación de Schwalb (2022) resulta innovadora en el sentido que analiza los valores presentes en los docentes y funcionarios que aplican

y trabajan en la implementación de la educación inclusiva para personas con TEA.

En estos casos, se tiene una visión biomédica del autismo por la cual se considera que el autismo es una discapacidad por la cual se necesitan apoyos extras para poder atender a estos niños. Si bien desde el Minedu y el CNE se habla del objetivo de educación inclusiva, esta aún no se logra en la realidad empírica puesto que la escuela se rige hoy predominantemente por un modelo estandarizado de educación al cual el niño se debe adaptar y no al revés (Schwalb, 2022, p. 76).

Si bien los enfoques contemporáneos argumentan que los niños, ya sea con discapacidades o con TEA, deben de estar en un espacio adaptado especialmente para su educación, el Estado peruano no ha mostrado su postura en torno a este dilema, sino que se mantiene neutral. Los documentos del Estado hasta la elaboración del Plan Nacional para personas con TEA establecen adaptaciones de todo tipo. Por un lado, menciona que se deben de adaptar los currículos y las metodologías de enseñanza, así como capacitar oportunamente a los docentes. Sin embargo, el Estado remarca que las políticas de educación inclusiva buscan integrar a esta población vulnerable. De igual forma, el Estado peruano tampoco ha definido si la condición TEA resulta una discapacidad o no lo es. El Estado se mantiene al margen del debate, muestra una posición neutral, pero los documentos dejan entrever que la población TEA también es una población con discapacidad.

Por lo tanto, el trabajo de Schwalb (2022) evidencia que efectivamente se cumplen estas dos ideas dentro de las instituciones educativas. El Estado central formulador de las políticas resulta el reflejo de los valores y acciones que se llevan a cabo dentro de los colegios de educación básica regular. La no definición clara de los debates conceptuales sobre discapacidad ocasiona que las metodologías de enseñanza para los niños con TEA sean confusas tanto para profesores como para los padres de familia y niños. Incluso, señala Schwalb (2022) que esta visión de los docentes y funcionarios no es la misma que psicólogos y terapeutas que se especializan en la atención de personas con TEA. El Paradigma de la Neurodivergencia con la que coinciden los técnicos resulta el ideal a alcanzar para ellos y para el mismo autor.

“Entonces, en la perspectiva de los especialistas, resulta indispensable que la sociedad sea repensada pensando en todos sus integrantes y no en un modelo ideal estandarizado. Para ello, se propone que la sociedad debe ser consciente de las barreras que coloca para las minorías de toda clase y así reeducarse en una visión que realmente se encargue de escuchar y comprender a todos”. (Schwalb, 2022, p. 76)

De esta forma, el documento de Schwalb (2022) nos lleva a la reflexión de que, si se busca un cambio en la forma de entender la sociedad, es decir, dejar el pensamiento de un modelo ideal estandarizado, se debe de optar por realizar cambios en la manera de pensar de los funcionarios y los docentes. Esto en un contexto en el que son las personas que más influencia tienen sobre la correcta implementación de políticas destinadas a las personas con TEA. Los funcionarios al lograr entender la situación de las personas con TEA desde el Paradigma de la Neurodivergencia podrían llegar a replantearse y redefinir los conceptos que vinculan la discapacidad con la condición TEA. Se requiere necesario entender que el Trastorno del Espectro Autista no es una discapacidad, sino una neurodivergencia. A partir de la correcta definición se puede partir hacia esquemas en los que se adapte la sociedad que no está pensada para personas con TEA, hacia una sociedad en la que se considere a todos los individuos y sus capacidades de manera equitativa. Para tal fin, el Estado debe de tener una definición clara de lo que busca y capacitar a los docentes en esta visión para lograr generar una homogeneidad a la hora de entender la educación para personas con TEA.

3.2. Dinámicas en la educación para personas con TEA

Si bien los tres trabajos antes revisados nos muestran un buen análisis sobre las dinámicas de implementación sobre las políticas de educación inclusiva, ya sea para las personas con discapacidad o con Trastorno del Espectro Autista, dichos documentos se mantienen en la esfera política de analizar procesos de implementación, analizando actores claves en este proceso como funcionarios, docentes, psicólogos y terapeutas. Sin embargo, el campo que más ha nutrido este campo es la educación. En esta especialidad se han desarrollado conceptualizaciones bastas sobre el Trastorno del Espectro Autista, así como debatir sobre las principales metodologías que se deberían de emplear a la hora de enseñar a alumnos TEA.

La perspectiva de la educación se enmarca sobre el Paradigma de la Neurodivergencia al entender, principalmente, que la escuela y los medios en los que se imparte la educación inclusiva deben de estar adaptados para el desarrollo de las capacidades de los alumnos TEA. Bajo esta premisa destaca el trabajo de Guerrero (2018) por brindar una documentación completa sobre los comportamientos especiales que deben de adoptar los maestros para tratar con alumnos con TEA. El documento que desarrolla denota, al igual que varios trabajos (Peramás, 2018; Carpio 2019; Tello, 2017), el rol intrínseco de la docencia para el desarrollo humano de las personas con TEA. Los docentes al ser partícipes de los primeros años de vida de las personas y debido al cuantioso tiempo que pasan enseñando a los alumnos son personas responsables de concientizar sobre la neurodiversidad y son propicios para desarrollar cada una de las capacidades individuales de sus alumnos. En este sentido, la mala aplicación de los conceptos de TEA o neurodivergencia, así como las malas prácticas que lleven a la segregación de los alumnos por su condición podrían generar prácticas que no favorezcan su desarrollo personal y que no se consiga los objetivos de alcanzar una sociedad pensaba en todos los individuos.

De esa forma, los docentes ayudan a identificar las condiciones de las personas con TEA y, con un correcto conocimiento de las metodologías especiales, pueden desarrollar planes educativos para este público objetivo (Guerrero, 2018). La autora toma especial nota sobre las capacidades de las personas con TEA, pues el trato hacia ellos no puede ser el mismo que se emplea para otras discapacidades o, incluso, otras neurodivergencias.

El TEA se puede presentar con mayor o menor intensidad en distintas áreas del desarrollo humano como en la comunicación e interacción social; alteraciones en la conducta, por el hecho de que no pueden regular sus emociones, sentimientos y porque presentan dificultades en la comunicación y lenguaje (verbal o no verbal) (Guerrero, 2018, p.35).

De esta forma, el trastorno hace de cada individuo poseedor de una capacidad especial, pues la forma de percibir sus emociones y sentimientos no son equiparables a otras personas. Incluso, cada individuo dentro de la condición TEA presenta diferentes intensidades en su forma de interactuar lo que puede resolver ciertas dinámicas o puede hacer más difícil el hecho de regular sus emociones. Este comportamiento de tener dificultades en la comunicación y no poder regular sus

sentimientos, lleva a que las personas se enfraquen en un entorno de aislamiento y presenten intereses restringidos (Guerrero, 2018). De esta forma, la autora señala que es necesario adaptar el currículo por estos mismos motivos: tratar con personas con TEA es distinto: otras neurodivergencias tienen otras alternativas para explorar, mientras que los alumnos TEA son apasionados a cosas, ideas y personas, lo que altera sus intereses. Así, varias autoras como Peramás (2018), Guerrero (2018) y Carpio (2019) coinciden en que los docentes deben de conocer estas fortalezas, debilidades, intereses, expectativas y motivaciones, ya que un mal trato puede conllevar a deficiencias en el desarrollo personal. Además, deben prestar cierta atención a aquellas habilidades que las personas con TEA no han desarrollado como la comunicación u optar por empatizar con sus emociones, para lograr entender por completo el trastorno.

En este mismo marco, aparece un estudio relevante que busca analizar los recursos didácticos empleados por docentes para el desarrollo de habilidades comunicativas de los alumnos TEA. El trabajo de Tello (2017) toma como caso el CEBE FAP OMG (Colegio de Educación Básica Regular FAP Oscar Muñoz Gallardo). En este documento buscaron analizar el empleo de dos tipos de habilidades comunicativas: de expresión y comprensión. Por un lado, para desarrollar las habilidades comunicativas de expresión los docentes emplearon recursos impresos, auditivos y realistas para lograr el desarrollo de esta capacidad. Las dinámicas buscaban que los alumnos con TEA

puedan lograr habilidades del habla necesarias para fortalecer su capacidad en la adquisición del lenguaje oral como clave para desarrollar sus futuros aprendizajes evidenciándose que los niños con TEA de la presente investigación ya consiguieron el lenguaje oral pero no son espontáneos, les cuesta comunicar sus necesidades (Tello, 2017, p.67).

Los docentes, en este sentido, lograron fortalecer estas capacidades comunicativas. Al ser la comunicación, específicamente la vocalización de palabras, una de las principales capacidades a desarrollar, en el centro educativo estudiado, los profesores buscaron expresamente fortalecer esta capacidad con los recursos didácticos. Por otro lado, buscaron desarrollar habilidades comunicativas de comprensión a través del uso de los mismos recursos didácticos, usando pictogramas, productos hechos a mano e imágenes. En este espacio se buscó que los alumnos

“TEA puedan comprender mejor las emociones de los otros (alegría, tristeza, enojo), los estados de ánimo, los deseos y las creencias y poder utilizar esta información para poder comunicar sus necesidades en su entorno” (Tello, 2017, p. 68). En documentos anteriores, como el trabajo de Guerrero (2018), se entendía que las emociones eran una de las principales capacidades que se debían de mejorar. En este centro educativo estudiado por Tello, se prioriza la mejora de estas dos capacidades que carecen los estudiantes con TEA, la capacidad comunicativa y la capacidad de entender emociones y demostrar sus intereses.

Asimismo, se han elaborado varios documentos que estudian el proceso educativo desde enfoque distintos como la psicología. En esta especialidad destacan estudios sobre el comportamiento de la familia de las personas con TEA. Los estudios de Pérez (2017), Mendoza (2014) y Castellanos (2012) apuntan hacia develar las emociones de los padres con hijos con TEA. Mendoza, por su parte, considera un centro de educación especializado en autismo y toma en cuenta las variables sociodemográficas y enfermedades como determinantes de los altos niveles de estrés de los padres. Los resultados apuntaron que los padres con hijos con TEA sufren de mayor estrés y tienen un bajo optimismo. En esta misma línea, Castellanos (2012) demuestra que las madres de niños con TEA reportan mayores sentimientos de cólera, emociones mezcladas y menor frecuencia de alegría, tristeza y vergüenza.

Sin embargo, estos trabajos nos permiten entender que la condición de los padres de hijos con TEA es más delicada a diferencia de otros padres. En este sentido, Pérez (2017) ahonda en esta problemática al estudiar la misma población objetivo de analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento de las madres encuestadas y el bienestar psicológico. Entre las variables independientes de estrategias de afrontamiento, analizaron soporte instrumental, soporte emocional, reinterpretación positiva, humor, acudir a la religión, negación, aceptación, liberar emociones, desentendimiento mental y desentendimiento conductual. Por el lado de las variables de bienestar psicológico identificaron las siguientes dimensiones: bienestar psicológico, autonomía, relación positiva, autoaceptación, control ambiental, propósito de vida y crecimiento personal. De esta forma, identificaron principalmente que

“Las madres que contaban con ayuda en el cuidado de sus hijos(as) presentaron mayor puntuación en el bienestar psicológico global, y en las dimensiones control del ambiente y autoaceptación. Los resultados demuestran que las estrategias de planificación, contención, reinterpretación positiva, soporte emocional, desentendimiento mental y desentendimiento conductual juegan un papel importante en el bienestar psicológico de las madres que tienen hijos(as) diagnosticados con autismo. Asimismo, se evidencia que las madres que llevan más tiempo enteradas del diagnóstico podrían percibir las adversidades como una oportunidad para crecer a nivel personal y tendrían mayor autonomía en la toma de decisiones” (Pérez, 2017, p.1).

Así, se puede entender que el acompañamiento a los padres no solo les permite estar capacitados para la atención pertinente y acceso a la educación plena de sus hijos con TEA, sino que ayuda a los padres a tener mayor bienestar psicológico. Esto resulta importante en el sentido de cuidar la salud mental de los padres, ya que su condición los hace más propensos a desarrollar esquemas psicológicos delicados. De igual forma, el estudio de Jara (2014) emplea una metodología cualitativa para explorar la vivencia de hermanos de personas con TEA en la etapa de la adolescencia. De esta forma, identifica como resultados que los hermanos tienden a tener sentimientos encontrados: por un lado, sienten emociones de ira, culpa y pena, y, por otro lado, demuestran cariño, alegría y esperanza. Asimismo, la autora recomienda que la comunicación adecuada de los padres con los hijos y la evolución favorable del hermano con TEA permite que su manejo afectivo sea más apropiado y saludable. De esta forma, el trabajo de Jara (2014) entra en sintonía con los anteriores documentos revisados en el sentido de que el trabajo articulado entre las instituciones y los familiares a través de terapias para los hijos con TEA y capacitaciones a los padres permite no solo que se respeten los derechos del hijo, sino que la salud mental de la familia sería más saludable.

Si bien las herramientas metodológicas son prioritarias para fortalecer la educación para estudiantes con TEA, se han venido realizando trabajos sobre la infraestructura, la cual resulta relevante para el acceso pleno de estudiantes con otras discapacidades a la educación. En este sentido, Mendoza (2018) describe esta dinámica en la que muchos de los colegios no están adaptados para recibir estudiantes con alguna discapacidad. En este sentido, introduce el concepto de

Diseño para Todos como una forma de diseñar construcciones para el mayor número de personas posibles. Así, demuestra potenciales infraestructuras aptas para el acceso de estudiantes con alguna discapacidad. De igual forma, Paz y Zevallos Zapata (2021) desarrollan una investigación desde el campo de la arquitectura. Este documento “evalúa y evidencia la falta de locales e infraestructura inadecuada correspondiente a la educación TEA, proponiendo una alternativa que cumpla con las necesidades básicas que se tienen como centro de educación especial, así como necesidades de un niño TEA” (2021, p. 1). La pertinencia de este documento para la presente investigación recae en demostrar que los Centro de Educación Básica Regular y Especial se encuentran desprovistos de infraestructura adecuada que permita el acceso a la educación de este grupo vulnerable. Este resulta un factor determinante para variables adversas como, por ejemplo, la deserción escolar.

3.3. El Trastorno del Espectro Autista en perspectiva comparada

La inclusión de las personas con Trastorno del Espectro Autista a los sistemas educativos latinoamericanos también resulta ser un tema novedoso, al igual que en el Perú. Varios de los análisis sobre la implementación de la educación inclusiva (Izquierdo 2017, Lay y Anguiano 2015, Nuñez et al. 1997) abordan la dificultad técnica que presentan los docentes a la hora de brindar atención a alumnos en sistemas de educación básica regular. Asimismo, insisten en que no existe una correcta articulación entre los padres de familia y los profesores a la hora de enseñar a los alumnos.

En Colombia, Izquierdo (2017) estudia el sistema de inclusión educativa de alumnos con TEA en aulas regulares, analizando las destrezas, las habilidades, dificultades y compromisos de los alumnos. Su estudio cualitativo critica una especie de conformismo de los actores políticos por fortalecer la comunicación entre los docentes y los padres de familia, los cuales resultan ser los actores fundamentales a la hora de implementar cualquier acción del Estado, especialmente una política social que requiere acompañamiento continuo de la comunidad. La autora señala que las políticas que buscan orientar y dotar a los docentes de conocimientos pertinentes para una educación adecuada para alumnos con TEA resulta insuficiente y confusa.

Se puede decir que para los docentes el término “inclusión” es confuso, ya que objetan sus puntos de vista desde una perspectiva de “integración inclusiva”, de igual forma existe desconocimiento sobre algunas leyes que soportan el proceso de educación inclusiva manifestando falta de compromiso por los profesionales responsables de dicho proceso (p. 132).

Esta situación ha creado una dinámica en la que los docentes buscan aprender sobre sus alumnos con TEA a partir de sus experiencias empíricas, ya que no les proveen adecuadamente los materiales conceptuales y metodológicos oportunos. En este sentido, su alto nivel de vocación y formación docente los hizo empatizar con sus alumnos, logrando entender sus emociones y su forma de percibir el mundo (Izquierdo, 2017). Asimismo, las deficiencias en la implementación, señala la autora, se han visto reflejadas en la forma en cómo perciben los alumnos la educación y la falta de monitoreo de los avances de los alumnos.

Al conocer el contexto educativo se puede observar que los niños con autismo de bajo rendimiento están integrados al aula regular, asisten sin considerar competencias, logros, currículos pertinentes para ellos, no existe un diseño curricular, un proyecto individualizado o alguna herramienta que permita conocer la evolución que han obtenido dentro de la institución (Izquierdo, 2017, p.132-133).

Incluso, los padres de familia se encuentran en total desconocimiento sobre las malas metodologías y recursos empleados para educar a sus hijos. La autora identifica varios casos en los que los padres de familia a pesar de no tener conocimiento sobre la situación, tampoco buscan involucrarse en que se ofrezcan servicios adecuados. Muchas de las familias envían a los menores con TEA para lograr tener un tiempo a solas en casa, saldando los comportamientos previos de los menores (Izquierdo, 2017). Esta dinámica nos revela una inquietante falta de compromiso de los padres, sobre los cuales se podría aplicar acompañamiento psicológico y potenciar su participación en la educación de sus hijos. Izquierdo (2017) sugiere replantear la forma de ver la inclusión desde el Estado, ya que ellos “no parten de la cotidianidad de la vida escolar, sino de proyecciones ideales que olvidan, ignoran y se ensordecen ante las voces de los actores que hacen realidad la atención educativa a población con discapacidad” (p. 134-135).

La carencia de la educación inclusiva en Colombia se entiende como una mala implementación de políticas, que tampoco enfocaron un trabajo comunitario entre burócratas de la calle (docentes) y padres de familia que son las personas que mayor discrecionalidad poseen a la hora de hacer efectiva una política (Lay y Anguiano, 2015). Esta situación generó una falta de convicción tanto de maestros que no conocían conceptualmente ni metodológicamente la forma de llevar a cabo una enseñanza a alumnos con TEA en un sistema de educación regular. Los avances que lograron tener fueron gracias a su vocación por aprender empíricamente sobre este trastorno. De igual forma, los padres se alejaban de los menores y mostraban desinterés en averiguar la calidad de los servicios educativos. Esto producto de un desconocimiento sobre cómo debían de llevar sus emociones y falta de acompañamiento profesional sobre los padres.

Por otro lado, en el caso mexicano, estudiado por Lay y Anguiano (2015), se revelan dinámicas distintas, más participativas entre los docentes y los padres de familia. Los autores explican que, a partir de un lento proceso de aplicación de un sistema de educación inclusiva, los padres de familia y docentes lograron establecer mecanismos discrecionales que refuerzan la implementación de la política. Es entendible que el objetivo de los padres de familia y los docentes no es apoyar a la correcta implementación de la política, sino que buscan alcanzar sus propios intereses inmediatos como el buscar que sus hijos consigan una educación adecuada o la vocación de servicio que tienen los profesores para brindar una educación pertinente. Esto indirectamente termina afectando la implementación de la política. En términos de Lay y Anguiano (2015) la situación ha hecho a los padres y a los docentes

“optar por seguir buscando la atención en las IAP’S [Instituciones de Asistencia Privada] o recurrir a otras alternativas para resolver estas necesidades. Esta aparente opacidad ha incidido indirectamente en nuevos modos de organización social. [...] Estos mecanismos han consistido en la organización de los padres de familia de los niños con TEA, en asociaciones civiles, para constituir centros de apoyo y atención, algunos de los cuales han tenido un crecimiento importante” (p. 121).

Los autores explican esta situación bajo el concepto de demoeleuthería, el cual hace referencia a la libertad que poseen personas “de abajo”, lo ajeno a las entidades estatales que se reúnen con la finalidad de encontrar decisiones colectivas para sus

subsistencia y convivencia en diversos rubros. “Si algo no funciona vuelven a llevar a cabo el proceso y cambian tanto prácticas como instituciones, se trata de una búsqueda entre todos, decidiendo entre todos, libremente y asumiendo lo que dicen entre todos” (Citado en Lay y Anguiano 2015, p. 121).

De esta forma, se entiende que la educación inclusiva en México y en Colombia responde a dinámicas muy disimiles en torno a los burócratas de la calle y, sobre todo, a los padres de familia. Si bien ninguna de las políticas en ambos países se centró en un enfoque familiar, los resultados fueron distintos: en Colombia primó el ausentismo de los familiares, mientras que en México se buscó reformar y potenciar el sistema de educación inclusiva desde un enfoque de abajo hacia arriba. Incluso, el caso mexicano logró tener cierta relevancia al establecer redes de que buscaban reforzar las políticas de educación inclusiva desde dentro de las instituciones del Estado. Las autoras comentan el caso de la diputada federal Paloma Villaseñor, la cual en su rol de madre de un niño con TEA obtuvo logros significativos en la creación de leyes “que armonicen y complementen las disposiciones en materia de cultura, educación, discapacidad, deporte, medio ambiente, recreación, salud y trabajo; y estar acorde a la consecuente tendencia mundial en cuanto a la promulgación de leyes especiales para la atención y protección a personas con trastornos del espectro autista” (Lay y Anguiano, 2015. P. 122). En este caso, resultan ser las personas visibilizadas sobre la condición de la educación inclusiva para las personas con TEA en México las que tienden a buscar crear espacios oportunos para que se mejore la calidad de educación.

4. Marco Conceptual

4.1. Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista bajo el paradigma actual al que se circunscribe resulta un enfoque novedoso orientado plenamente a la educación y al trabajo comunitario. Sin embargo, este principio es fruto de un largo camino de debates entre diversas especialidades que buscaron dar sentido a la forma de entender el mundo de las personas con Trastorno del Espectro Autista. El debate tomó forma a partir de la incorporación del enfoque clínico de Kanner, el cual, a partir de su rama de la psiquiatría, dio forma al entendimiento del autismo desde una idea patologizante. Sus estudios resultaron novedosos en el sentido de que no existían documentos que determinen el comportamiento de una persona con el trastorno autista, ni mucho menos que ayude a identificarlos. De esta forma, Kanner sentó criterios que definían dicho trastorno:

aislamiento profundo para el contacto con las personas, un deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos, conservación de una fisonomía inteligente y pensativa, y una alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa. [Además, Kanner destaca] como característica nuclear: la obsesión por mantener la identidad, expresada por el deseo de vivir en un mundo estático, donde no son aceptados los cambios (Artigas y Paula, 2012, p. 571).

A pesar de haber definido los criterios exactos para reconocer a una persona con el trastorno autista, la rama a la que pertenecía Kanner estuvo marcada por el debate y la confusión entre el autismo y patologías psiquiátricas comunes de la época como la esquizofrenia (Artigas y Paula, 2012). De igual forma, Kanner buscó dar una mirada causal propia de su disciplina y evidenciar cuáles fueron los motivos de la aparición del trastorno autista. En uno de sus estudios más importantes identifica una serie de patrones que se repiten constantemente en niños con autismo, lo que lo llevó a entender al trastorno como una patología emocional y lo define como una “alteración innata del contacto afectivo” (Artigas y Paula, 2012). Estos principios emocionales, finalmente, son los que marcaron la pauta del autismo desde la visión de Kanner.

De esta forma, para los primeros estudios sobre el trastorno autista se construyó una forma única de ver dicha condición como una consecuencia de las acciones defensivas de los padres. Autores como Núñez et al. (1997) enfatizan en que los enfoques clínicos derivaron en entender al autismo como una enfermedad de origen emocional causada por los pocos sentimientos afectivos de los padres. Esto llevó a entender que el autismo era una enfermedad que se originaba dentro de los hogares y que, por el contrario, no era natural o algo propio del ser humano. De esta forma, las especializaciones clínicas buscaron brindar una respuesta que corrigiera el comportamiento de las personas autistas a través de la separación de los niños de su ambiente familiar e internarlo en una institución especializada para su tratamiento (Núñez et al., 1997).

En este sentido, los estudios clínicos que incursionaron en el estudio del comportamiento de las personas con autismo entendían las capacidades como enfermedades netamente emocionales, lo que llevaba a desarrollar terapias con la finalidad de resarcir dicho comportamiento. Es necesario entender que las terapias o cualquier método de internamiento en instituciones especializadas estuvieron muy lejos de entrar en la categorización educativa. Esto debido a que al abarcar áreas clínicas se buscaba corregir el comportamiento malo. Se entendía que existía una relación de causalidad que debería explorarse y corregir. Para Núñez et al. (1997) no se basa en una estrategia de enseñanza-aprendizaje sino en que “la acción [del método clínico] se centra en [corregir] las causas del trastorno y no en la persona con condición” (p. 3).

Progresivamente, los estudios pioneros sobre el trastorno autista de mitades de la década de 1950 fueron perdiendo relevancia, para la década de 1970, a partir de la llegada de corrientes intelectuales que buscaron “homogeneizar la conceptualización de los trastornos mentales y unificar los criterios diagnósticos entre los profesionales” (Artigas y Paula, 2012, p. 578). De esta manera, buscaron crear manuales de diagnóstico que lograran generar una idea estándar de los trastornos mentales. El Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) fue el documento creado para tal fin y logró tener varias versiones. Las primeras versiones del documento estuvieron enmarcadas por los debates que estructuró Kanner. Artigas y Paula (2012) comentan que los dos primeros documentos concibieron al trastorno autista como una enfermedad esquizofrénica.

Esta categoría se utilizó para los síntomas esquizofrénicos que aparecen antes de la pubertad. Se considera que la enfermedad puede manifestarse por: comportamiento autista y atípico, fracaso para desarrollar una identidad separada de la madre, inmadurez y alteraciones del desarrollo (Artigas y Paula, 2012, p. 578).

Recién en 1980 el autismo adquirió una categoría propia, alejada de la esquizofrenia. Se establecieron criterios estandarizados que supusieron un enorme avance para poseer un diagnóstico claro de las personas con autismo y no confundir su condición con cualquier otra enfermedad o trastorno (Artigas y Paula, 2012). Consecuentemente, uno de los más grandes avances en torno a definir una idea concreta de lo que es el autismo apareció en 1987 para el DSM III-R. Dicho documento manifiesta que el autismo ya no debería ser concebido como una enfermedad, tal como lo habían hecho estudios predecesores como Kanner. En cambio, se renombró la condición a trastorno autista, “término que se usa en los manuales para definir genéricamente los problemas mentales, marcando una distancia conceptual con la terminología propia de los problemas médicos de etiología y fisiopatología conocida total o parcialmente” (Artigas y Paula, 2012, p. 579).

Dentro de este marco estandarizado, surgió, en la década de 1990, el Paradigma de la Neurodivergencia o Neurodiversidad como un término que busca deslindar al autismo de los múltiples diagnósticos patologizante con los que se le asociaba. El principio que rige esta nueva forma de entender no solo el autismo sino otras condiciones de vida “se apoya que todos los individuos tenemos un sistema nervioso único que compartimos varias similitudes entre nosotros (estructura) pero con funcionalidad diversa, todos tenemos cerebros diversos, y por lo tanto reaccionamos o vemos la realidad de una manera distinta” (Sánchez, 2020, p. 26). De esta forma, la comprensión de la neurodiversidad llevó a que se cree un paradigma en el que se busca construir socialmente la naturalización de esta diversidad. Sánchez (2020), argumenta oportunamente la neurodiversidad, separándolas de definiciones distintas como el Paradigma de la Neurodiversidad y el movimiento de la Neurodiversidad.

Cuadro N° 6. Diferencias entre Neurodiversidad, Paradigma de la Neurodiversidad y Movimiento de la Neurodiversidad

Neurodiversidad	Variación de cerebros que tiene la humanidad como una naturalización, partiendo de este enunciado sale el paradigma y el movimiento.
Paradigma de la Neurodiversidad	La naturalización de la variación humana diversidad humana valiosa, y que la idea de normalidad, salud, o un estilo correcto de funcionamiento neurocognitivo es una ficción culturalmente construida, no más valida que la idea de que hay una etnicidad, género o cultura “normal” o “correcta” y tienen a ser una corriente filosófica a favor de la evolución natural dentro del cual no se habla solo de Autismo sino de las demás variaciones neurológicas que se presentan dentro de un grupo social como los neurotípicos, neurodivergentes, neurodiversos.
Movimiento de la Neurodiversidad	Toma como base al concepto en sí del paradigma para realizar una praxis social a favor de los derechos e igualdad para la comunidad neurodivergente y neurominoritario, fomentar el respeto y sea escuchado la opinión de este grupo luchando contra el fondo la sociedad que continúa percibiendo que gran parte del problema se localiza en la persona, lo cual continúa perpetuando la estigmatización de este colectivo

Fuente: Recuperado de Sánchez, 2020, p. 26-27

Como se comentó, el paradigma y el movimiento de la Neurodiversidad surgió a partir de Judy Singer, socióloga que acuñó dicho término para “dar cuenta de la diversidad existente en la funcionalidad cognitiva de las mentes humanas y alejar la perspectiva patologizante que define un tipo de mente específico como sana o normal” (Citado en Flores et al., 2022, p. 111). Si bien varios autores (Stenning y Bertilsdotter 2021, Flores et al. 2022) coinciden en que el Paradigma de la Neurodiversidad abrió un debate amplio que aún no concluye en una definición exacta, el movimiento que busca normalizar los principios de la neurodiversidad

se plantea como alternativa al concepto de discapacidad y sus consecuencias sociales, económicas y culturales, se consideran a sí mismos diferentes, pero no Discapacitados. La comprensión más básica consiste en el postulado de que no es el caso que ciertos colectivos son neurodiversos, sino que la neurodiversidad es una condición compartida por todas las personas así refiriéndose que todas las personas somos neurodiversos y las personas que presentan una percepción, estilo, modo de ver el mundo y reaccionar de forma diferente, [...] haciendo una diversidad de naturaleza inmersa dentro de una sociedad que trate de ser igualitaria” (Sánchez, 2020, p. 28).

La incorporación del autismo en este marco de neurodiversidad es oportuno e importante porque aleja al trastorno de una idea de discapacidad que en la sociedad actual resulta desventajosa. El poseer una discapacidad crea brechas sociales para las personas con algún tipo de lesión física, lo que no permite que las personas puedan vivir dignamente ni mucho menos libres de estigmas sociales (Sánchez, 2020). De igual forma, el concepto de neurodiversidad permite ampliar cualquier similitud del autismo como una patología. Sánchez (2020) que la terapia cognitiva resulta uno de los principales conflictos para los niños autistas: “para muchos padres es la única terapia que permite a los niños Autistas realizar algunos progresos en el establecimiento de contacto visual y ciertas tareas cognitivas” (p. 29). Si bien la terapia puede desarrollar ciertas actitudes comunicativas “normales”, el autismo no debería de ser entendido como una enfermedad que se puede curar a través de terapias. La búsqueda de una posible cura o un alivio ante el trastorno autista resulta imposible. Sánchez (2020) comenta que en realidad “la terapia suprime la forma de expresión natural del Autista irrumpiendo con la libertad de percepción individual de la persona” (p. 29).

En consecuencia, el movimiento de la Neurodiversidad resulta en una lucha por construir una sociedad que normalice el entendimiento de que todas las mentes son neurodiversas y no solamente las personas que presenten algún trastorno. Asimismo, entender de esta forma el Trastorno del Espectro Autista resulta propicio para romper las brechas sociales que ataban a las personas con autismo al ser confundidas como personas con discapacidad o con alguna enfermedad. Actualmente, el concepto del autismo ligado a la neurodiversidad continúa en debates que no concluyen en una definición exacta. Sin embargo, existen avances a la hora de crear un diagnóstico de una persona con Trastorno del Espectro Autista. Incluso, para el DSM IV-TR se lograron definir 5 categorías del autismo: “trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado” (Artigas y Paula, 2022, p. 581). Asimismo, dicho documento establece el diagnóstico que se usa actualmente para diagnosticar a una persona con TEA (Cuadro N° 7).

Cuadro N° 7. Criterios diagnósticos del DSM IV-TR para el trastorno autista. 2000.

- A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).
- (1) Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:
- (a) Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
 - (b) Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
 - (c) Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
 - (d) Falta de reciprocidad social o emocional.
- (2) Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:
- (a) Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
 - (b) En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
 - (c) Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
 - (d) Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.
- (3) Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereo-tipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:
- (a) Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
 - (b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
 - (c) Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
 - (d) Preocupación persistente por partes de objetos.
- B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje o (3) juego simbólico.
- C. La perturbación no encaja mejor con un trastorno de Rett o trastorno desintegrativo infantil.

Fuente: Recuperado de Artigas y Paula, 2022, p. 582.

4.2. Educación inclusiva

La educación inclusiva es un concepto novedoso para diversos proyectos políticos del Estado que buscan reformar el sistema educativo en favor de las personas con discapacidad. Sin embargo, tal planteamiento no resulta correcto si tomamos en consideración los postulados bases sobre los que se articuló dicho concepto. La educación inclusiva no busca generar privilegios ni para un grupo históricamente dotado de derechos, ni mucho menos para grupos vulnerables. En cambio, la visión que han desarrollado varios académicos se enmarca en postulados interculturales en los que se busca crear espacios y una sociedad ideal en la que las personas vivan en seguridad y puedan desarrollar adecuadamente sus capacidades.

En este marco, Portocarrero (2022) y Urrutxi et al. (2021) aportan ideas acertadas a la hora de conceptualizar la educación inclusiva. Por un lado, Portocarrero (2022) indica que la existencia de la educación inclusiva se debe netamente a las iniciativas internacionales por crear espacios equitativos, llenos de derechos para personas con discapacidad. En este sentido, la educación inclusiva responde a ser una dinámica netamente intercultural por querer crear espacios horizontales de inclusión entre personas con discapacidad y los grupos que habían estado dotados de derechos tradicionalmente. Portocarrero (2022) insiste en que la educación inclusiva no resulta una mera inclusión de un grupo vulnerable a la educación básica regular, sino que también se involucran cuestiones subjetivas como los estilos de vida y las creencias sobre cómo entendemos la discapacidad, ya que esta variable determina la horizontalidad de los espacios y la eliminación tanto de brechas de acceso a la educación y discriminación.

[En] el modelo de educación inclusiva se fomentan espacios donde interactúan personas que comparten las concepciones relacionadas a la cultura de la discapacidad y otras que no. Este diálogo entre culturas trae procesos de cambio los cuales pueden ser positivos o negativos dependiendo de la gestión que se realice de ellos. Por ese motivo, cuando se realiza una gestión centrada en el diálogo horizontal entre culturas podemos hablar de la llamada interculturalidad (Portocarrero, 2022, p. 25).

En este sentido, Portocarrero (2022) insiste en que la búsqueda de este espacio horizontal debe de fomentarse en los colegios por ser una institución que permite moldear las perspectivas culturales sobre las que se han construido las ideas de las personas. El autor explica que, debido a la aparición del debate sobre la educación inclusiva en un contexto segregacionista, el dejar libres las ideas de las personas resultaría en el refuerzo de una estructura que no respete los derechos de las personas con discapacidad. “Dejarlos a su libre evolución degeneraría en propuestas de rechazo, ya que aún se encuentran vigentes expresiones de poder segregacionistas frente a los otros y diversos” (Portocarrero, 2022, p. 26).

De esta forma, la visión de Portocarrero (2022) sobre la educación inclusiva va mucho más allá de programas y gestiones que se orienten a insertar a la población con discapacidad a la educación regular, sino que se debe de propiciar la cultura de la inclusión. El autor ve a la discapacidad como un desafío “que cuestiona concepciones muy arraigadas socialmente, pero al mismo tiempo plantea una opción de cambio y crecimiento social importante gracias a la diversidad” (Portocarrero, 2022, p. 26). En este sentido, la educación inclusiva, en primer término, propone un espacio horizontal que crea el ambiente necesario para que se consoliden objetivos como la participación de la vida social de las personas con discapacidad y el desarrollo pleno de las capacidades de cada individuo, ya que esto último resulta un derecho fundamental de todas las personas (Portocarrero, 2022).

La adaptación hacia sistemas de educación horizontales resulta una premisa propia del Paradigma de la Neurodivergencia que apoyan autores como Urrutxi et al. (2021). Sin embargo, los autores profundizan la problematización del concepto de educación inclusiva. Argumentan que la educación inclusiva adquiere connotaciones distintas en cada país y que, por lo tanto, resulta un término difuso sin definición exacta. Esta dinámica llevó a que la multiplicidad de conceptos se nutra y se complementen unos a otros a partir de la interdisciplinariedad. Por un lado, Urrutxi et al. (2021) se apoya en las bases sociológicas de las que trabaja Portocarrero (2022) para afirmar que efectivamente el colegio resulta un espacio propicio para que se pueda dar una participación de los alumnos y se puedan eliminar los prejuicios existentes en la sociedad. En este marco sociológico se sientan las críticas hacia los espacios normalizados de educación que han transgredido tradicionalmente los derechos de las personas con discapacidad (Urrutxi et al., 2021).

Por otro lado, Urrutxi et al. (2021) señalan que el campo de la psicopedagogía se ha dedicado específicamente a analizar los comportamientos y prácticas efectivas para que cada alumno pueda desarrollar sus capacidades individuales. Asimismo, las metodologías de enseñanza elaboradas resultan un elemento fundamental para resolver las barreras de participación de los estudiantes con discapacidad en la escuela y en la sociedad (Urrutxi et al., 2021). De esta forma, ambas especializaciones crean un marco especial para trabajar la educación inclusiva. Los autores argumentan que el amplio campo de la educación inclusiva nació a partir de la crítica sociológica hacia los paradigmas tradicionales de educación, los cuales junto a los estudios sobre capacidades y limitaciones de la psicopedagogía complementan la idea de que se deben de establecer espacios horizontales (interculturales) de participación y aprendizaje enfocado a las capacidades individuales de los alumnos.

Para la consolidación de este sistema educativo, Urrutxi et al. (2021) sostiene que este debate no debe de mantenerse en cuestiones profesionales, sino que debe de trascender a aspectos éticos y políticos. El fin de establecer un sistema educativo horizontal favorables a cada individuo, cuál sea su capacidad y su cultura resulta un tema de justicia y ética social, que busca realizar cambios del esquema educativo tradicional.

De ahí que se presume que el objetivo de la educación inclusiva sea eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de actitudes y respuestas ante la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, logros y capacidades o [...] luchar contra la exclusión social, educativa, étnica, religiosa, de género y económica que sufren muchas personas en el mundo (Urrutxi et al., 2021, p. 11).

Por ende, la educación inclusiva trasciende a un mero esfuerzo por generar un nuevo sistema educativo que involucre a la totalidad de alumnos, sino que su objetivo real, de fondo, apunta a generar cambios estructurales en el sistema educativo y en las percepciones sociales entorno a la discapacidad. En este aspecto, Portocarrero (2022) y Urrutxi et al. (2021) coinciden en que los cambios deben de ser políticos y sociales enfocados a cambiar la manera de pensar y de percibir la discapacidad. Los colegios resultan instituciones pertinentes porque fomentan y hacen accesible el cambio de perspectivas entorno a este tema. Por este motivo, la reducción de brechas que impiden el acceso de personas con discapacidad resulta tan importante. A mayor

acceso a la educación y aplicación correcta de metodologías de enseñanza, los estudiantes pueden participar activamente en la sociedad, sin riesgos de marginación.

La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras. Éstas pueden ser aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual o colectivamente se tienen y se aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Urrutxi et al., 2021, p. 12).

De esta forma, a partir de lo trabajado por los autores se entiende que la educación inclusiva adquiere distintos matices que buscan concretar un sistema de cambio de la estructura social en favor de la heterogeneidad de culturas y capacidades de los alumnos. Urrutxi et al. (2021) definen apropiadamente la complejidad del concepto en ideas que subyacen al debate.

Cuadro N° 8. Ideas subyacentes al concepto de educación inclusiva

Derechos Humanos	Al abarcar la educación general, para todos, resulta un derecho, antes que un principio. Consiste en la búsqueda por garantizar el derecho a la educación “digna a todas las personas, recogiendo los valores, las ideas y las implicaciones que esto conlleva” (p. 12).
Lucha contra la Exclusión	La educación inclusiva busca alcanzar a todas las personas, incluyendo su diversidad, por lo que se debe de fomentar la inclusión para reducir brechas de desigualdad e injusticia social. Asimismo, se debe de involucrar a los estudiantes en un proceso educativo reflexivo para que entiendan la dinámica de la exclusión, “ya que sólo así es posible reconducir las prácticas educativas a las necesidades de un contexto cambiante en el que constantemente aparecen nuevos desafíos” (p.12).
Proyecto político y ético	La educación inclusiva resulta un proyecto democrático que propone acciones políticas en beneficio de una sociedad más inclusiva. Se compone en la búsqueda de un “mundo en el que queremos que vivan nuestros hijos y el papel de la educación en la construcción de ese mundo” (Citado en Urrutxi et al. 2021, p. 12).
Incorporación de todo el alumnado	La educación inclusiva se preocupa por la presencia y participación de todo el alumnado, a través de la mejora del sistema educativo, “sin pasar por alto un énfasis en aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar” (p. 13).
Aceptación y respeto de las diferencias entre	La educación inclusiva busca “reconocer la diversidad como valor educativo y riqueza, [...] valorando la heterogeneidad como herramienta de aprendizaje” (p. 13). En este sentido, se debe de buscar la creación de espacios en los que todo

personas	el alumnado sea valorado, sin importar su cultura o sus capacidades. “La educación inclusiva nos llama, en definitiva, a reconocer y respetar la diversidad humana y a aprender de ella para ser mejores personas y profesionales” (Citado en Urrutxi et al., 2021, p. 13).
Proceso dinámico	La educación resulta un proceso dinámico en el sentido de que “consiste en una constante búsqueda de respuestas que hagan frente a las barreras tanto en el acceso, como en la participación y el éxito de todo el alumnado. [...] Es un proceso de naturaleza dilemática que requiere basarse en el diálogo igualitario y la colaboración eficaz para tomar decisiones.” (p. 13).
Reestructuración de culturas, prácticas y políticas	La educación inclusiva busca crear una nueva estructura educacional en la que se mantengan espacios horizontales de participación que propicien el aprendizaje y, sobre todo, se trata de cambiar las ideas de la sociedad en torno a cómo se percibe la discapacidad. Esto con la finalidad de tener una sociedad comprometida con promover un sistema educativo orientado a la diversidad del alumnado.
No se circunscribe a la escuela	La educación inclusiva no solo se plantea para el ámbito educacional, sino que trasciende a influir en espacios familiares, laborales y sociales. Los esfuerzos se concentran en generar cambios en la estructura social que permitan equidad a todas las personas, sin importar sus capacidades ni cultura.
Supone una manera de vivir	La educación inclusiva se trata de “un concepto filosófico y una forma de vida que tiene que ver con el bien vivir, y no una mera propuesta o receta metodológica” (Citado en Urrutxi et al., 2021, p. 13). Algunas personas construyen una serie de valores y principios que los llevan a tomar decisiones políticas en favor de la búsqueda de un sistema educativo horizontal.
Responsabilidad compartida	La educación inclusiva requiere una proliferación de las ideas que la involucran, así como el involucramiento de las personas que trabajan con este tema. Se debe de buscar construir redes y un tejido de apoyo efectivo para la consolidación del ideal.
Proyecto social	La educación inclusiva resulta un proyecto comunitario de “una sociedad inclusiva donde la diferencia se valore como algo positivo” (p.14). Es necesario el vínculo de la comunidad para alcanzar esta meta deseada a través de políticas que hagan frente a una nueva realidad.

Fuente: Recuperado de Urrutxi et al, 2021, p. 12-14

De esta forma, el concepto de educación inclusiva desde la academia (Portocarrero 2022, Urrutxi et al. 2021, Schwalb 2022) se compone como un proyecto comunitario que busca incluir a las personas de diversas culturas y capacidades en espacios horizontales adaptados que permitan la participación de todo el alumnado, así como el cambio en los valores e ideales de la sociedad para promover una realidad equitativa y plena de derechos. De igual forma, la definición que adopta el Estado peruano se sostiene de las ideas que subyacen al concepto de educación inclusiva dado por académicos.

La educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial ni es una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir barreras al aprendizaje y la participación y desarrollar escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos (Ministerio de Educación, 2012, p. 13).

El Ministerio de Educación entiende que el rol de la educación inclusiva se expresa en lo político y ético al buscar asegurar una sociedad más justa. Para este fin, el Estado ha buscado generar cambios y adaptaciones al modelo previo de educación, ya sea desarrollando nuevos currículos o capacitando docentes en una metodología de enseñanza enfocada en las capacidades individuales (Ministerio de Educación, 2012). Asimismo, el Estado se vuelca en una transformación progresiva de las culturas presentes en la sociedad y considera la diversidad como un valor oportuno para promover la participación de los alumnos, tanto en las escuelas como en la sociedad misma.

4.3. Modalidades Educativas

El sistema educativo peruano, actualmente, se compone por una serie de modalidades educativas adaptadas a las condiciones y capacidades en la que se encuentran los alumnos. Esto con la finalidad de poder reducir brechas sociales como la baja tasa de alfabetización o afirmar un modelo de educación inclusiva orientado a todo el alumnado. En los siguientes párrafos se busca adoptar una definición apropiada para cada una de estas modalidades. Todo esto con el objetivo de poder ubicar al lector en la dinámica educativa que se desarrolla en la educación inclusiva.

Primero, la Ley General de Educación de 2003, define la Educación Básica Regular como “la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento” (Ley N 28044, p. 13-14). De esta forma, la Educación Básica Regular supone una modalidad estandarizada y la que mayor población abraza. Esto pues supone que el Estado peruano debe de garantizar esta modalidad en todos sus ciudadanos.

Dentro de esta modalidad, el Estado plantea una educación sucesiva dividida en tres etapas: educación inicial, primaria y secundaria. La primera etapa, la educación inicial, supone un periodo no escolarizado desde que nacen las personas hasta los dos años y, luego, un periodo escolarizado de 3 años: desde los 3 años hasta los 5 años. El objetivo que se establece para esta etapa refiere a “promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos” (Ley N 28044, p. 14). La etapa primaria y secundaria, al contrario, buscan contribuir al desarrollo de las habilidades de las personas (comunicativas, desarrollo personal) y buscan profundizar en el aprendizaje “lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades necesarias para el despliegue de sus potencialidades” (Ley N 28044, p. 14).

Segundo, la Educación Básica Alternativa incluye los mismos principios y sienta como objetivo construir una calidad educativa similar a la Educación Básica Regular. Por el contrario, se distancia de esta en el sentido de que “enfatisa la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes” (Ley N 28044, p. 14-15). Este campo se enfoca en regularizar y brindar competencias a aquellas personas que no hayan podido acceder a algún sistema educativo previo. De esta manera, la Educación Básica Alternativa se construye con la finalidad de reducir brechas de aprendizaje y se enfoca especialmente en la alfabetización. En este marco, construye su público objetivo sobre las personas que no pudieron acceder a un servicio educativo o lo abandonaron, y que ahora no pueden acceder al sistema de Educación Básica Regular por cuestiones de edad.

Finalmente, la modalidad de la Educación Básica Especial, según la nueva Ley General de Educación, “tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad” (Ley N 28044, p. 15). En esta modalidad se plasman enfoques como la educación inclusiva orientándose en el aprovechamiento y desarrollo de las capacidades individuales de cada estudiante. La particularidad en la enunciación sobre la definición de Educación Básica Especial en la Nueva Ley General de Educación es que considera que las personas especiales deben de adaptarse e integrarse a la sociedad. No toman en consideración conceptos

profundos sobre la educación especial ni el Paradigma de la Neurodivergencia. A pesar de la falta de precisión teórica, debido a la antigüedad del documento, se concentra en atender a personas con capacidades diferenciadas, según el documento, personas discapacitadas, superdotados y con talentos específicos (Ley N 28044, p. 15).



5. Marco Teórico

La presente investigación analizó las trayectorias de las instituciones educativas en el proceso de adaptación curricular para la inclusión de los estudiantes con autismo en aulas regulares. Dentro de la literatura académica. Los estudios que se enfocan a estudiar la adaptación de políticas y planes del Estado giran en torno al análisis de los procesos de implementación. En tal sentido, la presente investigación pretende estudiar el proceso de implementación del Plan Nacional para personas con TEA desde una mirada bottom-up. Dicho de otro modo, se pretende enfocar los esfuerzos del análisis en las dinámicas presentes en los centros educativos que aplican la currícula y estrategias dispuestas en el Plan.

De esta forma, el marco teórico sobre el que gira la investigación se concentra en estudios que analizan el proceso de implementación como un espacio en donde se articulan variables que determinan en gran medida el éxito o el fracaso de la aplicación de dicha medida. Para fines de la investigación se emplearán dos enfoques teóricos. Primero, se esquematizará el proceso de implementación de la política pública desde variables normativas y no normativas. Segundo, se empleará el estudio de los burócratas de la calle sobre el rol de los docentes. Esto con la finalidad de orientar la investigación en un esquema bottom-up, en donde los implementadores tienen mayor relevancia en la implementación del Plan TEA.

5.1. El proceso de implementación de políticas públicas a partir del mapeo hacia atrás

El carácter de la presente investigación se enmarcó en la aplicación del Plan Nacional para personas con TEA, por lo que se orienta el trabajo en analizar las dinámicas del proceso específicamente de la implementación. En tal sentido, existen autores como Elmore (2014) que explican que el análisis del proceso de políticas públicas desde la implementación resulta del uso de teorías de backward mapping. En otras palabras, el autor busca dar a entender de que no siempre las políticas públicas resultan exitosas o deben en gran parte su correcta aplicación a los funcionarios, políticos u organizaciones que estuvieron inmersos en la etapa de formulación de política pública. En cambio, Elmore (2014) comenta que la influencia determinante de una política ocurre en la implementación a partir de actores que tienen cierta función en el momento de que aplican los documentos normativos en su

relación con la sociedad.

En este sentido, la visión del mapeo hacia atrás parte de una crítica del proceso de formulación de políticas. Habitualmente, bajo la idea en la que se construye tradicionalmente un proceso de políticas públicas, los actores que toman las decisiones sobre la política lo realizan a partir de una mirada hacia abajo. Parten de su nivel de expertise, aplican sistemas teóricos pertinentes al problema público en cuestión y miden los límites de las instituciones para poder aplicar una política (Elmore, 2014). La dinámica presente en el proceso de formulación de las políticas hace a los actores que toman la decisión dependiente de su conocimiento especializado, más no del conocimiento empírico que pueden tener actores localizados en la parte baja de la aplicación de la política. Elmore explica su dinámica como

“Para usar efectivamente las organizaciones como instrumentos de política, los analistas y policymakers deben de entender en qué parte de la compleja red de relaciones organizativas deben de realizarse determinadas tareas, qué recursos son necesarios para su realización y si la realización de la tarea tiene algún efecto tangible sobre el problema público” (Elmore 2014, p. 606).

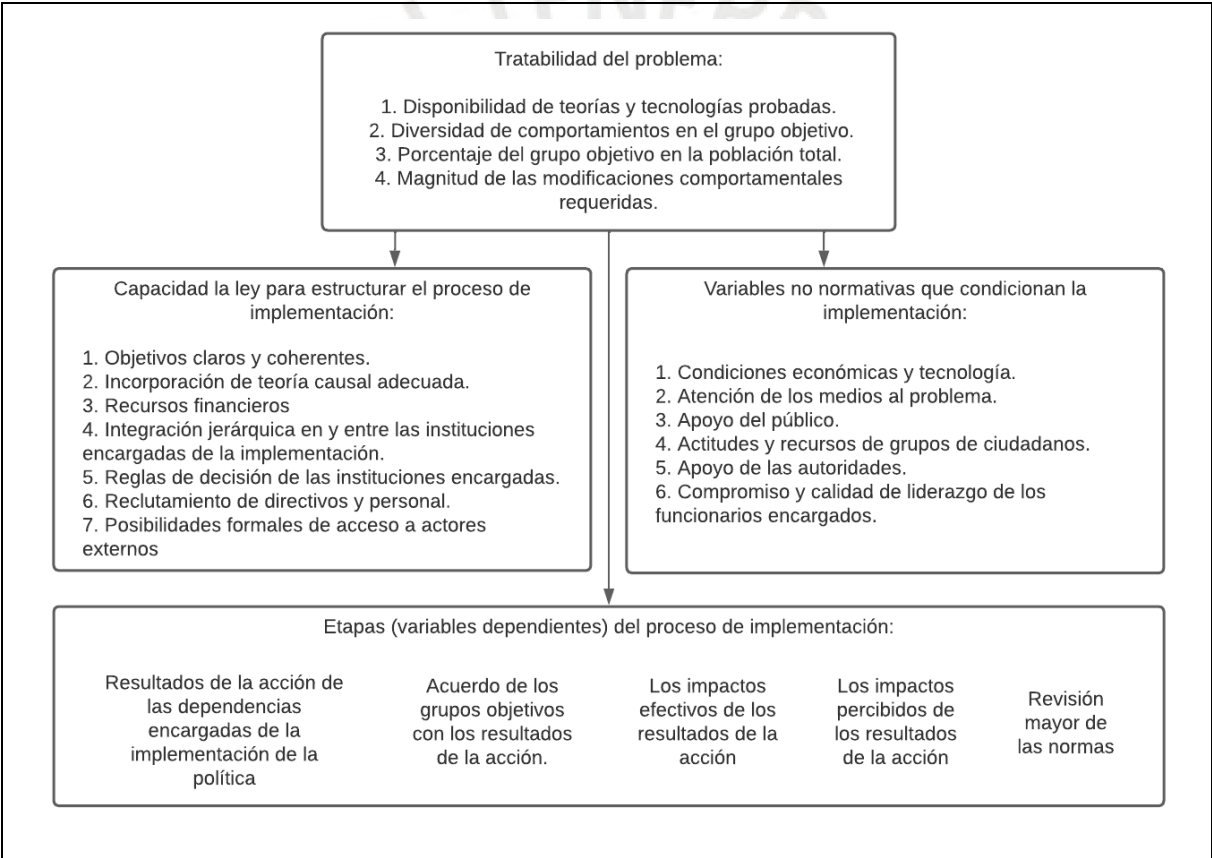
En tal sentido, el expertise y conocimiento sobre las organizaciones hace a los tomadores de decisión sujetos a aplicar medidas en torno a suposiciones sobre los criterios que ellos consideran adecuados. De esta forma, los actores que conocen de cerca el problema público y que, además, se encuentran inmersos en la implementación de las políticas son actores fundamentales que pueden determinar el éxito o el fracaso de la política (Elmore 2014).

Trabajos similares como el del backward mapping fueron elaborados previamente por Sabatier y Mazmanian (1993), los cuales buscaron crear un marco conceptual y de análisis inexistente previamente sobre el proceso de implementación. Los planteamientos que desarrollan se concentran en explicar y analizar políticas públicas orientadas a cambiar el comportamiento de la sociedad. En este marco, la presente investigación calza con estos planteamientos teóricos en el sentido de que al adoptar un enfoque de educación inclusiva el comportamiento deseado se compone en una nueva forma de comprender la condición TEA, así como la búsqueda de crear una sociedad libre de discriminación. El cambio del comportamiento que se busca

reside no solo en los docentes y directores, sino que busca ir más allá, impactando a alumnos y funcionarios.

Los autores brindan un enfoque sistémico en el que confluyen diversas variables estructurales en la implementación que determinan el éxito de las políticas. Por un lado, Sabatier y Mazmanian (1993) se apoyan en variables propias de modelos anteriores que estudiaban las formulaciones como valores institucionales de organización, actores (funcionarios) y reglas de juego. De esta forma, los autores buscan sintetizar de una mejor manera la complejidad del proceso de implementación en diversas variables que pueden determinar el éxito o fracaso de las políticas.

Cuadro N° 9. Diagrama de flujo de las variables del proceso de implementación



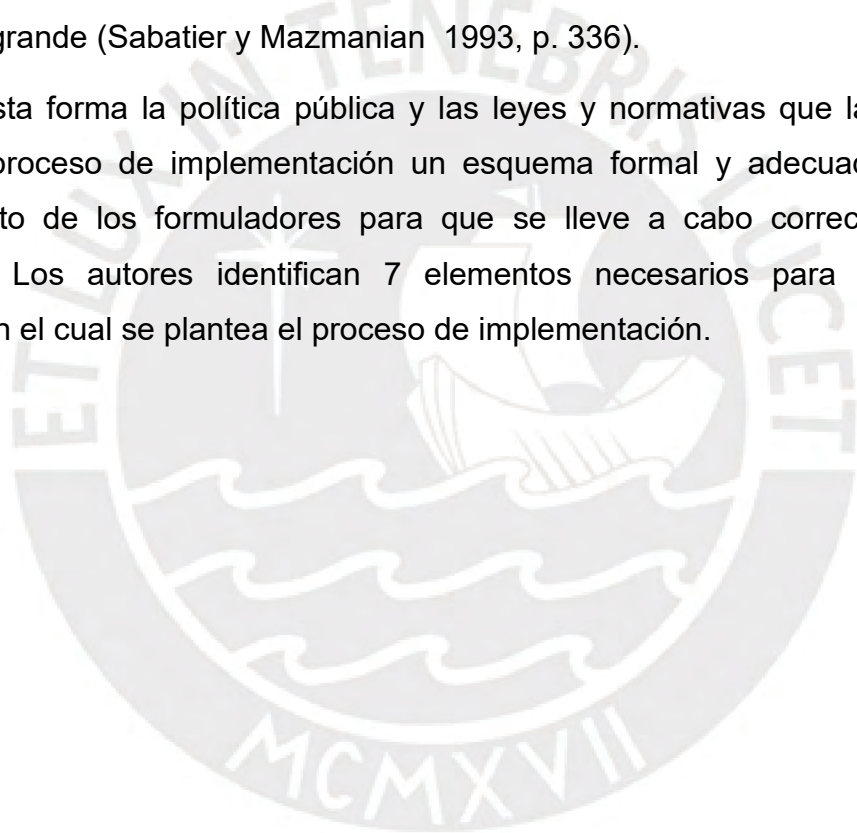
Fuente: Recuperado de Sabatier y Mazmanian. 1993, p. 330

Del presente implemento teórico, se utilizarán específicamente dos de los tres espacios que emplean los autores: la capacidad de la ley para estructurar el proceso de implementación y variables no normativas que condicionan la implementación. Por un lado, las capacidades de la ley para estructurar el proceso de implementación hacen referencia a que la capacidad de la ley y de los ordenamientos jurídicos que se establecen en la política pública son los mecanismos formales que estructuran la

implementación de determinada política. Dentro de ella se manifiestan no solo las competencias de las instituciones, sino las grandes orientaciones políticas que deben de asumir funcionarios y, a veces, miembros agencias externas.

En la medida en la que el estatuto estipule un conjunto de objetivos claros y consistentes, incorpore una teoría idónea que relacione las modificaciones del comportamiento con esos objetivos y en la medida en la que, posteriormente, estructure el proceso de implementación orientándolo hacia esas modificaciones, las posibilidades de alcanzar los objetivos estatutarios serán mayores; esto puede esperarse aun en el caso de que la cantidad de modificaciones requeridas en el comportamiento de los grupos objetivo sea muy grande (Sabatier y Mazmanian 1993, p. 336).

De esta forma la política pública y las leyes y normativas que la componen brindan al proceso de implementación un esquema formal y adecuado desde el planteamiento de los formuladores para que se lleve a cabo correctamente las estrategias. Los autores identifican 7 elementos necesarios para entender la estructura en el cual se plantea el proceso de implementación.



Cuadro N° 10. Capacidad de la ley para estructurar el proceso de implementación

<p>Objetivos claros y coherentes</p>	<p>Los objetivos normativos precisos, con importancia establecida claramente funcionan como directrices precisas para los funcionarios encargados de la implementación y constituyen un recurso para los partidarios del estatuto. Funciona como último recurso para resolver discrepancias entre las posiciones políticas de la ley y los objetivos normativos. “En suma, mientras más precisas y claramente jerarquizadas se presenten las instrucciones de una ley a los funcionarios responsables y al resto de los actores, [...] mayor será la posibilidad de que tanto las decisiones políticas de las dependencias como el comportamiento de los grupos objetivo sean congruentes con las directrices”.</p>
<p>Incorporación de teoría causal adecuada / teoría de cambio</p>	<p>“Toda reforma importante contiene, por lo menos implícitamente, una teoría casual respecto a la manera de alcanzar los objetivos de una política. [...]Una teoría casual adecuada requiere: 1) que los principales vínculos casuales entre la intervención gubernamental y el logro de los objetivos del programa sean bien comprendidos,” y 2) que los funcionarios responsables de la implementación del programa tengan jurisdicción sobre una cantidad suficiente de vínculos cruciales para alcanzar los objetivos” (p. 338).</p>
<p>Recursos financieros</p>	<p>“Evidentemente, el dinero es un recurso clave en cualquier programa dependiente de fondos públicos. Además, los programas regulativos clásicos necesitan contratar personal y llevar a cabo análisis técnicos relacionados con el desarrollo de reglamentos, con la administración de concesiones y licitaciones y con la supervisión del grado de acatamiento. Nosotros sostenemos que existen además tremendas presiones para lograr que las reglamentaciones sustituyan gradualmente la imposición de obligaciones en áreas del interés público por incentivos económicos adicionales” (p. 339).</p>
<p>Integración jerárquica en y entre las instituciones encargadas de la implementación</p>	<p>“Uno de los principales obstáculos es la dificultad de coordinar las acciones dentro de una dependencia gubernamental dada y entre las numerosas instancias semiautónomas de gobierno que suelen estar involucradas en las tareas de implementación. [...] Por lo tanto, uno de los atributos más importantes de cualquier ley es lograr integrar jerárquicamente a las agencias encargadas de la implementación. Si el sistema queda vagamente integrado, se puede prever que habrá variaciones muy considerables en el grado de obediencia y aceptación de la política por parte de los funcionarios responsables y de los grupos objetivo, ya que cada actor tendrá que responder al incentivo para modificar su conducta de acuerdo con las características de su propio contexto local” (p. 239-340)</p>
<p>Reglas de decisión en las instituciones encargadas</p>	<p>“Además de ofrecer objetivos claros y consistentes, de identificar algunas instancias de veto y de incentivos adecuados para favorecer el acatamiento, una ley puede influir más fuertemente en el proceso de implementación si formula las normas de decisión que las dependencias encargadas de la implementación deberán acatar” (p. 341).</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Sabatier y Mazmanian 1993, p. 336 - 345

Por otro lado, Sabatier y Mazmanian (1993) presentan las variables no normativas que condicionan la implementación. Todas estas variables hacen referencias a valores que las leyes dispuestas por el plan o la política pública no va a contemplar. Resultan ser valores subjetivos como el desenvolvimiento de los actores dentro del proceso de implementación o variables exógenas que no se tenían previstas pero que al final determinarán la dinámica de la implementación. Así, los autores articulan todas estas posibles variables en 6 grandes divisiones de análisis.



Cuadro N° 11. Variables no normativas que condicionan la implementación

<p>Condiciones económicas y tecnológicas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “La variación en las condiciones socioeconómicas puede afectar la percepción de la importancia relativa del problema que enfrenta una ley. A medida que con el tiempo otros problemas sociales vayan considerándose más importantes, es lógico que vaya disminuyendo el apoyo político a favor de la asignación de recursos, escasos de suyo, contemplada por la ley original” (p. 347) 2. “La implementación se entorpece cuando ocurren cambios en las condiciones socioeconómicas locales y, como ya se dijo, en la gravedad del problema enfrentado. Tal variación tiene como consecuencia que surjan enormes presiones para que se flexibilicen los reglamentos y se concedan amplios márgenes de maniobra administrativa a las unidades locales. Esa discrecionalidad incrementa, a su vez, las posibilidades de que varíe el grado de congruencia entre las decisiones políticas de las dependencias y los objetivos normativos” (p. 347 – 348). 3. Cierta tipo de políticas públicas “parecen estar relacionada con la capacidad económica de los grupos objetivo y con su importancia relativa en el contexto económico total. Así, a mayor diversidad económica y prosperidad de los grupos objetivo, mayor probabilidad habrá de implementar con éxito leyes que impongan costos improductivos a esos grupos. Por el contrario, mientras menores sean la diversidad y la prosperidad económicas, se hará más probable la sustitución de los subsidios por reglamentos de fuerza pública” (p. 348)
<p>Apoyo del público (Reformulador: Apoyo de familiares de niños TEA)</p>	<p>“El interés del público en un estatuto o en el problema a tratar suele ser cíclico, por lo que resulta difícil que un programa reciba un apoyo político continuo” (p. 350). A pesar de esta dinámica, el público puede influir de tres formas determinadas sobre la implementación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “La opinión pública y su interacción con los medios de comunicación pueden afectar intensamente la agenda política, es decir, los temas que serán discutidos por las legislaturas” (p. 350). 2. “Existe clara evidencia de que los legisladores se dejan influir por sus electores en lo que respecta a los asuntos que son de mayor importancia para éstos, particularmente si la opinión en un distrito electoral es relativamente homogénea” (p. 350). 3. “Las encuestas de opinión pública son utilizadas con frecuencia por los administradores y las autoridades para apoyar sus posiciones políticas particulares” (p. 350).
<p>Actitudes y recursos de grupos de ciudadanos</p>	<p>“El apoyo público a su posición declinará casi inevitablemente con el transcurso del tiempo. Normalmente, los estatutos son resultado de una preocupación pública muy intensa en torno a un problema general. [...] Esa preocupación se desvanece cuando el público y los medios desplazan su atención hacia otros asuntos y en la medida en que los costos que imponen los programas a sectores específicos de la población alejan a los partidarios anteriores e intensifican la oposición. La tarea esencial y muy compleja que deben</p>

	<p>asumir los promotores es hacer que el difuso apoyo que ayudó a promulgar el decreto inicial se convierta en organizaciones viables que cuenten con membresía, cohesión y experiencia suficientes para ser aceptadas como participantes legítimas y necesarias en las decisiones políticas importantes, tanto por los funcionarios responsables como por sus autoridades legislativas y ejecutivas”</p>
<p>Apoyo de las autoridades</p>	<p>“El apoyo permanente de los objetivos normativos de las autoridades de las instituciones encargadas puede “lograrse dependiendo o de 1) la magnitud y la orientación de la supervisión que se encargue a esas autoridades y 2) del ámbito y posible incompatibilidad de los nuevos decretos -es decir, de aquellos que se emitan con posterioridad la ley original-o Las autoridades de una agencia encargada de la implementación son aquellas instituciones que controlan sus recursos legales y financieros. Entre estas instituciones se encuentran normalmente la legislatura (y más específicamente los comités políticos y fiscales importantes), el funcionario de más alto rango, los tribunales y, en el caso de los programas intergubernamentales, las instancias jerárquicamente superiores” (p. 352 – 353).</p>
<p>Compromiso y calidad de liderazgo de los funcionarios encargados</p>	<p>El compromiso y la calidad de liderazgo de los funcionarios encargados supone la variable que más significancia posee o, dicho de otro modo, que más va a influir sobre el proceso de implementación de la política. “Este factor incluye por lo menos dos componentes: el primero es la orientación y la prioridad que tengan tales objetivos en la escala de preferencias de los funcionarios; el segundo es la capacidad de los funcionarios para dar cumplimiento a esas preferencias, es decir, su capacidad para ir más allá de lo que se podría esperar razonablemente en el uso de los recursos disponibles [...] También estará determinado por las normas profesionales y los valores personales de los funcionarios, así como por el apoyo que tengan los objetivos normativos de parte de los grupos de interés y de las autoridades del medio político en el que se desempeñan las dependencias” (p. 355).</p>

Fuente: Recuperado de Sabatier y Mazmanian, 1993, p. 347 - 356

La congruencia de estas variables no normativas se complementa con las variables independientes previas provistas por los mecanismos formales planificados previamente por los funcionarios o policymakers. De esta forma, la complementariedad de las variables determina la forma en la cual se va a desarrollar el proceso de implementación de una política. Con esto se estudian las dinámicas a la que los actores se encuentran sujetos, debido a condiciones coyunturales analizadas en la etapa de tratabilidad del problema, así como reglas normativas a las cuales los actores que implementan se deben de regir. A estas dinámicas, además, se le vinculan variables socioeconómicas o presupuestales que pueden surgir en la marcha de la implementación de la política y que, por lo tanto, finalmente terminarán determinando gran parte del output de la política pública.

No obstante, la teoría que nos trae Sabatier y Mazmanian (1993) resulta una forma de entender las variables que determinarán el curso de la implementación de la política pública. A este análisis se requiere incorporar enfoques cercanos a las dinámicas individuales que desarrollan actores dentro del proceso de implementación. Esto debido a que al tener como un objeto de estudio educación para personas con TEA, el rol de los maestros y directores resulta mucho más importante que los lineamientos formales durante la formulación de la política o el análisis de variables contextuales. Esta premisa no afirma que las variables dispuestas en la tratabilidad del problema o las variables normativas no sean relevantes para la investigación. Lo que busca el presente documento es explorar más a detalle el campo de la no normatividad y las dinámicas informales que desarrollan los maestros para llevar a cabo la política. Con esta finalidad, el siguiente marco teórico se orienta hacia ese ámbito. Se busca realizar la conexión entre los docentes y directivos bajo el calificativo de burócratas de la calle, bajo la condición de que son los funcionarios de último nivel que tienen más cercanía e interactúan más con el público objetivo del Plan Nacional TEA.

5.2. Burócratas de la calle y su rol determinante en la implementación

La primera dificultad que atraviesa el presente marco teórico para el caso específico de educación de las personas con TEA consiste en crear la conexión entre burócratas de la calle, y los docentes y directores, que resultan ser los encargados directos de implementar las decisiones elaboradas en el Plan para las personas con TEA. Para este fin, empezaremos definiendo qué se entiende como burócratas de la calle en el marco del proceso de implementación del ciclo de políticas públicas.

Entre los primeros académicos que trabajan sobre los burócratas de la calle se destaca Lipsky (1969). El autor acuña el término a partir de la definición de burócratas que se manejaban en campos incipientes de la ciencia política y la sociología. Sin embargo, marca la diferencia al asumir que Street level bureaucrats son aquellos trabajadores del Estado que tienen interacción con los clientes y el encuentro cara a cara que desarrollan con los ciudadanos es una forma de representar al gobierno hacia las personas (Lipsky 1969, p. 1). En este marco, Lipsky (1969) señala que el rol de los burócratas de la calle se manifiesta en espacios en donde una política pública no ha sido correctamente adaptada, es decir, que presenta ciertas deficiencias para llevar a cabo el objetivo normativo. Es en estas situaciones en donde los burócratas de la calle desarrollan diversas formas de discrecionalidad con la finalidad de reforzar los puntos débiles que presenta la política. A modo más sistemático, Lipsky (1969) identifica a los burócratas de la calle bajo tres condiciones.

“[Primero] el burócrata está llamado a interactuar constantemente con los ciudadanos en el curso regular de su trabajo. [Segundo,] aunque trabaja en una estructura burocrática, su independencia en el trabajo es muy flexible. Un componente de esta independencia es la discreción en la toma de decisiones; pero la independencia en el trabajo no se limita a la discreción. La actitud y el enfoque general de un burócrata de calle hacia su cliente pueden afectar de manera significativa a su cliente. Estas consideraciones son más amplias de lo que sugiere el término discreción. [Tercero,] el potencial impacto de los ciudadanos con los que se relacionan es amplio (Lipsky, 1969, p. 2).

De esta forma, el análisis sobre los burócratas de la calle supone un estudio del comportamiento de los mismos en su relación cercana por el público objetivo que considera la política pública. No obstante, Casas et al. (2021) este comportamiento no

necesariamente puede ser beneficioso para la política pública, sino que varía considerablemente entre las diversas políticas públicas. Así, pueden existir políticas que requiera el trabajo más cercano con la población. En estos espacios el análisis del comportamiento puede ayudarnos a ver si la implementación de la política se aplica eficazmente y cumple con los objetivos normativos pautados. Casas et al. explica esta idea que cubre a los burócratas de la calle de siguiente forma.

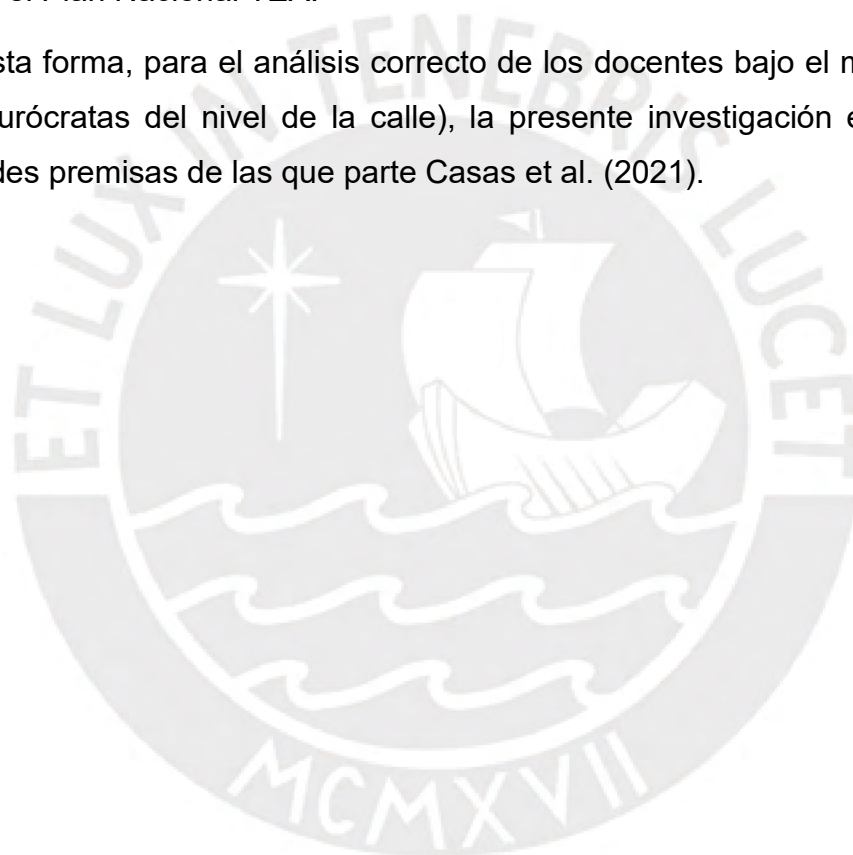
“En ocasiones, estos pueden ceñirse a las reglas y procedimientos predefinidos, reducir su discrecionalidad voluntariamente y llevar a cabo de manera homogénea la intervención gubernamental. Sin embargo, también pueden hacer uso de su discrecionalidad y autonomía, flexibilizar los procedimientos y atender cada situación de manera particular, reconociendo así la heterogeneidad del contexto y de las necesidades de los ciudadanos. El cumplimiento de los objetivos propuestos depende de cada caso particular” (Casas et al., 2021, p. 130).

De esta forma, los implementadores resultan ser, adicionalmente a los actores dentro del policy making, tomadores de decisiones sobre la política, de tal forma que pueden moldearla y determinar el cauce que tengan los objetivos normativos en la sociedad. Sin embargo, el componente de la discrecionalidad resulta ser un componente subjetivo y muy difícil de poder medir con precisión. Como ya varios autores han trabajado, el estudio de las dinámicas en la que participan los burócratas de la calle no se puede encausar en una sola idea general de comportamiento. Por el contrario, supone un universo muy heterogéneo de comportamientos que se determinarán por el carácter de la política pública sobre la que trabajan y el contexto en el que se desenvuelven.

Así, los burócratas de la calle pueden entrar en varias definiciones para su análisis. Entonces, depende del investigador definir qué actores participes de la política pública deberían de ser considerados como burócratas de la calle. Para el presente caso, se partirá de la definición clásica de Lipsky (1969) y de Casas et al. (2021), ya que los docentes y directores resultan ser parte fundamental y el objetivo del Plan Nacional TEA: estructurar metodologías, capacitarlos adecuadamente, con la finalidad de crear un sistema de educación inclusivo para los alumnos con TEA. En este marco, los docentes, además, se configuran como agentes con plena discrecionalidad para ejercer sus propias metodologías en la enseñanza. Dicho de

otro modo, los docentes y directores pueden bien emplear los currículos y las capacitaciones para brindar un sistema educativo adecuado, pero nada los obliga a hacerlo. Estos actores tienen la última decisión sobre si deben de aplicar las metodologías sobre educación inclusiva. Su campo de discrecionalidad no solo resulta ser muy amplio, sino que determinará, por un lado, un efecto sobre los ciudadanos, en este caso los estudiantes. Por otro lado, en instituciones educativas públicas resultarán ser la cara representativa del Estado. De acuerdo a sus decisiones, los padres de familia adquirirán una idea de cuál es la formación educativa que quiere brindar el Estado. En la mano de los docentes se asienta la responsabilidad de trabajar eficazmente el Plan Nacional TEA.

De esta forma, para el análisis correcto de los docentes bajo el marco teórico del BNC (Burócratas del nivel de la calle), la presente investigación empleará las cuatro grandes premisas de las que parte Casas et al. (2021).



Cuadro N° 12. Premisas sobre el análisis de los burócratas de la calle en el proceso de implementación de las políticas públicas

1. Los burócratas de la calle son actores plenos de discrecionalidad, que a su vez se compone por cuatro características: “es inevitable, es constante, es inherente a los actos de administración y está fuera del control de los supervisores -funcionarios o agencias gubernamentales. [...] El punto nodal no es en sí la discrecionalidad, sino el posible uso de esta. [...] En general, estos burócratas se rigen por las reglas y procedimientos preestablecidos para dar tratamiento a los ciudadanos-beneficiarios de programas sociales. No obstante, existe una evidente posibilidad de que estos hagan uso de su discrecionalidad para dar tratamiento a casos particulares que sobrepasan estos lineamientos o bien para beneficiar o sancionar a los ciudadanos en las situaciones que consideren necesarias (Casas et al., 2021, p. 130-131).
2. “Son importantes tomadores de decisiones, quienes (re)formulan las políticas públicas de acuerdo con sus juicios y opiniones. Las decisiones que toman los BNC al momento de seguir los procedimientos dictaminados por los ámbitos superiores de mando tienen como consecuencia una configuración particular de las políticas públicas en el ámbito concreto en donde suceden las interacciones con los ciudadanos. [...] Cabe destacar que, en general, las políticas públicas buscan homogeneizar grandes grupos poblacionales bajo unas mismas condiciones de selección o participación. Esto hace que en casos particulares y excepcionales se haga uso de la discrecionalidad inherente a los BNC, aumentando así la probabilidad de generar impacto en los beneficiarios. Esto significa que, en ocasiones, los BNC hacen uso de su capacidad de juicio, la cual «les permite tratar al público de manera justa, adecuada y cuidadosa». En otros casos, su discrecionalidad puede derivar en la violación de la norma, cayendo así en el favoritismo, los estereotipos, la comodidad y las conductas rutinarias, todo lo cual resulta útil para sus propios fines o los de la agencia” (Casas et al., 2021, p. 131).
3. Los burócratas de la calle son actores con gran libertad de discrecionalidad por el poco control de los superiores para controlar su toma de decisiones. Poseen una gran cantidad de “capacidad de incidencia en su ámbito de poder para configurar y desarrollar las políticas públicas” (Casas et al., 2021, p. 151)
4. La ambigüedad y la generalización que acompaña la política pública va a generar mayor poder discrecional de los burócratas de la calle. Este elemento resulta ser una relación inversamente proporcional: mientras más ambigüedad exista, mayor puede ser la discrecionalidad; y a menor ambigüedad, la discrecionalidad será menos visible. Además, “la ausencia de significados compartidos entre formuladores-hacedores y BNC con respecto a la política pública, lo que en ocasiones resulta en un mayor uso de la discrecionalidad para poder sortear la carencia de lineamientos claros y atender a los usuarios de las acciones de gobierno. Desde esta perspectiva, la discrecionalidad se hace no solo necesaria, sino también deseable, pues se presenta como solución a las decisiones desfavorables” (Casas et al., 2021, p. 132).

Fuente: Recuperado de Casas et al, 2021, p. 130 – 132

Hasta este momento, la teoría del BNC nos presenta a los burócratas de la calle como actores racionales trabajadores de entidades públicas que tienen la capacidad de moldear las políticas durante el proceso de implementación. Sin embargo, la delimitación que marca la teoría sobre burócratas de la calle no resulta suficiente para la presente investigación. En cambio, se necesita analizar a los burócratas de la calle en un marco más amplio que incluye docentes y directores de entidades tanto públicas como privadas.

Esta delimitación se debe principalmente a que el Plan para personas con Trastorno del Espectro Autista no limita su implementación al sector público o, dicho de otro modo, instituciones educativas públicas. El Plan TEA se construye como un esfuerzo de trabajar conjuntamente entre distintos sectores y niveles de gobierno con la finalidad de reducir las brechas existentes sobre la población con Trastorno Autista (MIMP 2019). De esta forma, el trabajo de implementación que se estudia en la presente investigación no solo constituye instituciones públicas, sino que los organismos educativos privados y ONGs al ser parte del proceso de implementación del plan, requiere que se considere a sus docentes y directores como burócratas de la calle. De esta forma, la investigación configura los parámetros para delimitar a los burócratas de la calle al no concentrarse exclusivamente en docentes de entidades públicas, sino en docentes y directores de instituciones privadas que también incorporan el Plan TEA.

Esta delimitación resulta oportuna, pues nos permite el análisis a profundidad del proceso de implementación. Si la investigación se limitara a estudiar exclusivamente a docentes y directores en entidades públicas, no se podría generar una comparación con las entidades privadas y ONGs, las cuales podrían presentar dinámicas y variables muy distintas que determinan la efectividad del Plan TEA en los alumnos de entidades públicas y privadas. En este sentido, la investigación incorpora esta generalización a otros tipos de instituciones con la finalidad de enriquecer la investigación al buscar variables socioeconómicas diversas que nos evidencien grandes brechas y disparidades presentes en las instituciones educativas públicas, privadas y ONGs.

6. Metodología

La presente investigación se enmarcó en el uso de una metodología cualitativa para el análisis del rol de los burócratas de la calle. Esto especialmente porque el número de casos a utilizar en esta investigación es limitado. De esta forma, el análisis cualitativo nos permitió, primero, manejar de mejor manera los pocos casos estudiados y, segundo, analizar a detalle las dinámicas dentro de las instituciones que están involucradas en el proceso de adaptación curricular para la atención de estudiantes dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Específicamente, para la investigación se planteó el análisis de la reconstrucción de la trayectoria de adaptación de instituciones educativas, en base a entrevistas a profundidad con actores institucionales claves. Dicho de otro modo, se contrastaron los relatos de las personas implicadas en el caso, de tal forma que se pueda construir una narración que responda la pregunta de investigación planteada: ¿Qué factores favorecen la adaptación curricular para la atención de estudiantes dentro del Trastorno del Espectro Autista en los centros educativos de Educación Básica Regular?

Asimismo, se tomó como estudios de caso dos instituciones educativas, una pública y otra privada de la región Piura, las cuales se encuentran dentro de la misma Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y que tienen dentro de su población estudiantil estudiantes TEA. Así, se contrastaron las dinámicas particulares que adopta cada institución, de acuerdo con su forma de entender, aplicar y coordinar utilizando las diferentes directrices del MINEDU para el proceso de adaptación curricular con otras entidades del Estado como la Dirección Regional de Educación (DRE), la Unidad de Gestión Local (UGEL) a la que están adscritas y el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) de su jurisdicción. Esto con la finalidad de poder enriquecer el análisis de las trayectorias estableciendo similitudes y diferencias entre ambas que puedan desprenderse de las directrices, normativas vigentes y dinámicas de aprendizaje propias de cada institución. Así como evidenciar el nivel conocimiento y uso del Plan Nacional TEA dentro del proceso de adaptación y las posibles brechas en el acceso de las personas con TEA al sistema educativo que se relacionan con la discrecionalidad y el compromiso que poseen las instituciones educativas con dicho proceso.

Estos dos centros educativos fueron seleccionados para el análisis pues comparten criterios que los hacen comparables: ambas instituciones se encuentran en funcionamiento en el ámbito urbano, tienen dentro de su población estudiantil o han tenido dentro de los últimos 2 años, alumnos con diagnóstico TEA en al menos uno de los niveles de enseñanza que ofrecen. Asimismo, indican incorporar métodos de adaptación curricular para la atención de estudiantes TEA, son de género mixto y se encuentran dentro de la misma unidad de gestión educativa (UGEL).

Cuadro N° 13. Selección de casos

Criterios	Colegio A	Colegio B
Ámbito	Urbano	Urbano
Provincia	Piura	Piura
Departamento	Piura	Piura
Unidad de Gestión Educativa Local	UGEL Piura	UGEL Piura
Gestión	Pública	Privada
Población estudiantil	Neurodivergente y neurotípico	Neurodivergente y neurotípico
Tipo de educación	Educación Básica Regular	Educación Básica Regular
Niveles de educación	Inicial, primaria y secundaria	Inicial, primaria y secundaria
Costo de la pensión	Gratuita	S/. 1250
Total de Estudiantes	1278	727
Estudiantes en nivel inicial	196	65
Estudiantes en nivel primaria	712	366
Estudiantes en nivel secundaria	370	296
Total de profesores	46	45
Profesores en nivel inicial	6	5
Profesores en nivel primaria	26	25
Profesores en nivel secundaria	14	15
Acceso a Internet	Si	Si
Servicio de Qali Warma	Inicial y Primaria	Ningún nivel

Fuente: Información recuperada de las bases de datos de IDENTICOLE

A pesar de que la selección de los casos se enmarca en ámbitos iguales, en la misma provincia y bajo la misma unidad de gestión educativa local, las diferencias entre dichas instituciones resultan ser amplias. La cantidad de estudiantes de la entidad pública supera en un 75% a la cantidad de estudiantes de la entidad privada. Las principales diferencias se marcan en el nivel inicial y primaria. Si bien la gran cantidad de estudiantes supone una dificultad a la hora de enseñar, la situación resulta más complicada al revisar que el colegio público posee casi la misma cantidad de profesores que el privado para atender a una población mucho mayor. De igual forma, la infraestructura que posee la institución privada resulta ser más pertinente para el

trabajo con metodologías enfocadas a personas neurodivergentes. Estas condiciones que constituyen a ambas instituciones nos brindan un panorama oportuno para evaluar de qué forma las políticas que establece el Estado para las personas TEA se articulan en el sistema educativo que ha planteado cada institución. Así, se puede analizar si la normativa del Plan TEA resulta ser suficiente para el correcto proceso de aprendizaje o si los sistemas que poseen instituciones con mejor infraestructura y mayores ingresos terminan ampliando las brechas educativas.

Con la finalidad de poder entender las dinámicas empíricas que envuelven a la presente investigación se dividió el mapeo de actores en dos grupos. Primero, se realizaron entrevistas semi estructuradas a representantes de la DREP y de la UGEL, encargados del monitoreo de los servicios educativos dados por las instituciones educativas de su jurisdicción. En este mismo grupo, se contempló a miembros del SAANEE, entidad estatal que promueve la Educación Inclusiva en la Educación Básica regular a través de asesoría y apoyo para el proceso de dosificación curricular a colegios públicos. Segundo, se entrevistó al grupo de profesionales y el personal que tiene contacto directo con los niños TEA en dichas escuelas (directores, coordinadores académicos, docentes y psicólogos). En términos académicos, se estudió a los burócratas de la calle, pues su función dentro de las instituciones nos permite constatar a detalle y de primera mano el proceso de interpretación, elaboración e implementación de la adaptación curricular, así como sus falencias y ventajas. Debido al compromiso de esta tesis con los principios de ética de la investigación, se anonimizaron los datos personales de los casos de estudio, así como del resto de participantes que así lo solicitaron. Esto para poder brindarles un espacio seguro y de confianza para que logren expresar sus impresiones sobre el proceso y atención dada o recibida en torno al proceso de adaptación curricular. En este sentido se organizó la lista de actores claves de la siguiente forma.

Cuadro N° 14. Mapeo de actores entrevistados

Funcionarios	
Número de Entrevistado/a	Cargo
01-DREP	Dirección Regional de Educación Piura (DREP)
01-UGEL	Unidad de Gestión Local Piura (UGEL PIURA)
01-SAANEE	Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)
Trabajadores de los Centros Educativos (02 centros)	
Institución Educativa A	Cargo/rol
01-DIA	Director/a
01-CAA	Psicólogo/a – coordinador académico
01-DA 02-DA	Docentes
Institución Educativa B	
01-DIB	Director/a
-	Psicólogo/a – coordinador académico (no aplica)
01-DB 02-DB	Docentes

Fuente: elaboración propia

De esta forma, la presente investigación se dividió en dos etapas, con la finalidad de realizar la reconstrucción de las trayectorias presentes en la labor de los directivos y docentes en el proceso de adaptación curricular para la dotación de servicios educativos en aulas regulares a estudiantes TEA. Por un lado, se realizó el recojo de información a partir de documentos normativos del Estado como, por ejemplo, Leyes, Decretos, y Planes Nacionales. De esta forma, se buscó articular una idea unificada de cómo el Estado plantea abordar el tema de las personas con TEA, así como ver cuáles han sido las ideas que surgieron en el camino de la formulación y que persisten aún hoy en día en la implementación. Dentro de este gran marco se analizaron las teorías pertinentes para el análisis del caso, así como los debates conceptuales atinentes. Una vez logrado un marco base para la investigación, se realizaron entrevistas a profundidad que permitieron identificar cómo los directivos y docentes se alinean, interpretan y adoptan dichas directrices en su labor de implementadores de la política educativa. A continuación, se detallan los pasos y enfoques clave a utilizados:

- Revisión bibliográfica: se realizó una revisión exhaustiva de la literatura científica y fuentes especializadas para obtener un marco teórico sólido sobre la educación inclusiva para estudiantes autistas y el rol de las instituciones

educativas en dicho proceso. Esta revisión permitió identificar los marcos teóricos utilizados: burócratas de la calle y “de abajo hacia arriba” Ambos fueron empleados para identificar dimensiones que se exploraron en esta investigación y construir las guías de entrevista a profundidad semiestructuradas.

- Definición de dimensiones: se identificó las dimensiones relevantes para la inclusión de estudiantes autistas en colegios regulares en Perú, basándonos en los hallazgos de la revisión bibliográfica. Estas dimensiones incluyeron variables normativas y no normativas como la disponibilidad de recursos, capacitación docente, apoyo institucional, colaboración interprofesional, participación y apoyo de los padres, así como evaluación y seguimiento.
- Recolección de datos: Se llevó a cabo un proceso de recolección de datos utilizando las guías de entrevistas a profundidad semiestructuradas, las cuales fueron diseñadas de acuerdo con el actor a entrevistar. (Ver anexos)

7. Desarrollo de la hipótesis

Esta investigación se enmarca en la aplicación de dos teorías atinentes al análisis de la implementación de Políticas Públicas: los burócratas de la calle e implementación “de abajo hacia arriba” (Bottom up). En esa línea es posible manejar una hipótesis que se nutre de cada una de estas teorías. En el contexto de la educación inclusiva de estudiantes con autismo en Perú, se espera que el rol de los docentes en el proceso de adaptación curricular sea fundamental para garantizar la efectividad y calidad de la inclusión. A través de la teoría de los burócratas de la calle, se puede hipotetizar que los docentes desempeñan un papel crucial como actores clave en la implementación de las políticas de adaptación curricular en las aulas regulares. Su conocimiento y experiencia en el aula les permite tener un entendimiento profundo de las necesidades y desafíos específicos de los estudiantes con autismo, así como de las realidades y dinámicas propias de su entorno escolar.

Se espera que los docentes, en su rol como "burócratas de la calle", sean responsables de llevar a cabo la adaptación curricular para la inclusión de estudiantes con autismo. Esto implica diseñar y aplicar estrategias pedagógicas individualizadas, ajustar los materiales y recursos educativos, brindar apoyo emocional y social, así como colaborar con otros profesionales y actores relevantes en el proceso como la

Dirección Regional de Educación (DRE), la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Sin embargo, la hipótesis también contempla que los docentes pueden enfrentar obstáculos significativos en su rol. Algunos de estos pueden ser la falta de capacitación específica. Los docentes pueden carecer de formación y capacitación adecuada en el campo de la educación inclusiva y la adaptación curricular para estudiantes con autismo. Es decir, la falta de conocimientos y habilidades especializadas puede dificultar su capacidad para abordar las necesidades individuales de estos estudiantes de manera efectiva.

Asimismo, se considera el rol de la carga de trabajo y del tiempo limitado. Los docentes a menudo tienen una carga de trabajo pesada y limitaciones de tiempo, lo que puede dificultar la implementación de adaptaciones curriculares individualizadas para cada estudiante con autismo. La falta de tiempo puede afectar la planificación y preparación de materiales y actividades específicas, así como la atención individualizada que los estudiantes con autismo pueden requerir. También, es posible que los recursos educativos y de apoyo sean escasos en muchas escuelas regulares, lo que dificulta la implementación de adaptaciones curriculares adecuadas. En ese sentido, la falta de recursos puede limitar la disponibilidad de materiales didácticos, apoyo especializado, programas de formación y colaboración con otros profesionales.

De la misma forma, la falta de apoyo y supervisión por parte de las autoridades educativas puede ser un obstáculo importante para los docentes en su rol de implementar adaptaciones curriculares. En esa misma línea, la falta de entendimiento o adhesión a la política de inclusión, directrices y recursos por parte de las instituciones educativas puede dificultar la efectividad de los docentes y su capacidad para proporcionar una educación inclusiva de calidad. Por último, es probable que la colaboración efectiva entre los docentes y otros profesionales, como psicólogos, terapeutas ocupacionales o especialistas en educación especial, sea un desafío que este estrechamente relacionado con el proceso de adaptaciones curriculares coherentes y efectivas que deben hacer para los estudiantes con autismo. Además, la falta de comunicación y colaboración con los padres de los estudiantes con autismo puede limitar también esta labor.

Por su parte desde la perspectiva de “abajo hacia arriba” es posible que exista una brecha entre la política y la implementación efectiva de la inclusión, lo que podría

deberse a la presencia de obstáculos en diferentes ámbitos de la implementación.

Sobre la capacitación docente es probable que se refleje una falta de formación y capacitación adecuada para los docentes en el campo de la educación inclusiva y la atención a estudiantes autistas, lo que puede afectar su capacidad para abordar las necesidades educativas individuales de estos estudiantes de manera efectiva. En relación al apoyo institucional se prevé la existencia limitada de apoyo y supervisión por parte de las autoridades educativas y las instituciones escolares en relación con la implementación de políticas y programas de educación inclusiva, lo que podría dificultar su efectividad en la práctica. Asimismo, respecto de la colaboración interprofesional es posible que se revele una falta de colaboración y coordinación efectiva entre los diferentes profesionales involucrados en la educación inclusiva de estudiantes autistas, lo que puede limitar la implementación de adaptaciones curriculares coherentes y efectivas. En esta misma línea, la participación y apoyo de los padres puede mostrarse en un nivel variado a lo largo del proceso de educación inclusiva lo que podría reflejar diferencias en la colaboración con la escuela y la disponibilidad de programas de apoyo específicos.

De forma similar se considera que se visibilizará desafíos en la existencia y efectividad de mecanismos de evaluación y seguimiento de la educación inclusiva para estudiantes autistas, lo que puede afectar la retroalimentación y la mejora continua del proceso de inclusión. En síntesis, se sugiere el proceso de la inclusión de estudiantes autistas en los colegios regulares en Perú mostrará una serie de obstáculos y desafíos en diferentes dimensiones clave de la educación inclusiva. Por ello, su análisis puede proporcionar información valiosa para la identificación de áreas de mejora y la toma de decisiones orientadas a promover una educación inclusiva de calidad para los estudiantes autistas en el país.

Capítulo II

El desarrollo del presente capítulo se enmarca en el análisis del proceso de implementación del Plan TEA en contraste con los testimonios obtenidos de las entrevistas a profundidad con funcionarios de la DREP, la UGEL, el SAANEE y directores, docentes y psicólogos de los colegios que participaron de este estudio. Así, esta examinación se divide en tres secciones. Primero, en la tratabilidad del problema como un espacio dedicado al análisis sobre las condiciones sociales y económicas en las que se enmarca el proceso de implementación. En este análisis se nos permite conocer los límites que pueden encontrarse los implementadores a la hora de desarrollar las metodologías de enseñanza. En base a lo planteado por Sabatier y Mazmanian (1993), se requiere conocer la magnitud de los cambios en el comportamiento que busca en plan TEA, en un marco social específico. De esta forma, se identificaron cuatro variables de necesario análisis para comprender los límites que enfrenta el Plan TEA: la diversidad de tecnologías aplicadas, el comportamiento del grupo objetivo, el porcentaje del grupo objetivo en la población total y la magnitud de las modificaciones comportamentales requeridas.

Segundo, se analizaron las variables normativas que se desarrollaron dentro de los esquemas propuestos por el Plan TEA. Este espacio nos permite entender la estructura sobre la que se construyó la propuesta de cambio comportamental que busca el Plan TEA. En este esquema se estructuran variables como objetivos, teorías causales, recursos financieros, integración jerárquica entre instituciones y reglas de decisión en las instituciones, las cuales deben de ser analizadas para entender a profundidad cómo planteó el Estado el proceso de implementación. Todas estas aristas normativas permiten, en teoría, el cumplimiento adecuado de la política; sin embargo, es necesario entender estas dimensiones como variables endógenas que fueron planteadas y anticipadamente y que en caso de que una falle, se ve afectado el proceso de implementación.

Finalmente, la última sección dedica un espacio para un amplio análisis de aquellas variables no normativas que no estuvieron contempladas durante la elaboración del Plan TEA. Se emplearán variables como apoyo del público, actitudes y recursos de grupos de ciudadanos, apoyo de autoridades, compromiso y calidad de liderazgo de los funcionarios encargados. Esto se complementa con el análisis del

comportamiento de los directores y profesores, entendidos como burócratas de la calle, al ser aquellos actores que desarrollan una relación directa con el público objetivo, así como ser los agentes que imparten y representan las metodologías de enseñanza que promueve el Estado.

1. Interacción interinstitucional a nivel subnacional: DREP, UGEL y colegios

1.1. Sistema administrativo de educación: desde el ministerio a los colegios

El sistema administrativo que rige el funcionamiento de la DREP y la UGEL es la Ley General de Educación de 2003, la cual mantiene el formato de instancias de gestión característico del sistema educativo peruano. El sistema es jerárquico y de acuerdo a dicha ley, cada institución debe de “adecuar a su realidad las políticas educativas y pedagógicas establecidas” (Ley N 28044) por la institución que es jerárquicamente superior. Este planteamiento descentralizado provoca que los funcionarios entiendan la dinámica del sistema educativo de forma vertical, en la que deben de aferrarse únicamente a las normas superiores. De esta forma, las instituciones habituadas en un nivel más local resultan tener menor autonomía a la hora de generar normas que ellos consideren oportunas, pues no pueden ir en contra de los principios que establecen las normas de instituciones superiores.

A raíz de este tipo de dinámicas es que varios de los funcionarios de estas instituciones constantemente se sujetan y hacen referencia a seguir la norma al pie de la letra. De esta forma, los funcionarios se concentran en utilizar los principios y los términos que están por encima de su organismo. Así, los funcionarios entienden que las leyes superiores como decretos y leyes son aquellas sobre las que se debe de trabajar debido a que su rango de acción es mayor. Así, estas normas adquieren mayor valor durante el proceso de implementación de la política.

En este marco, la Ley General de Educación recoge la conceptualización de discapacidad, antes que conceptos más adecuados académicamente como la neurodivergencia para hacer referencia a estudiantes con autismo. De esta forma, la discapacidad se utiliza en todos los organismos intermedios, al punto de hacer que el concepto se interiorice en las prácticas que desarrollan los funcionarios. Así, reglas como la de la Resolución Ministerial N 447-2020-MINEDU, que establece que debe de reservarse la matrícula, en todos los colegios, a dos alumnos con discapacidad en cada aula, influye en la forma en que los funcionarios y docentes adaptan los

currículos y las metodologías de enseñanza. Esta situación genera ciertos dilemas pues el término discapacidad es amplio e incorpora, por lo tanto, a múltiples limitaciones físicas, mentales o motrices. En otras palabras, el sistema normativo que establece el gobierno central y que continúa presente en documentos de gestión como el Plan Estratégico Institucional (PEI) del Gobierno Regional, así como de organismos intermedios como la DREP y UGEL fomentan que los funcionarios entiendan a los alumnos autistas como discapacitados y que adapten su forma de enseñar a las diversas limitaciones que incorpora el término discapacidad.

Así, la dinámica resulta estar interiorizada al punto en el que los funcionarios de estos organismos intermedios brindan mayor enfoque a las normas que emplean el término discapacidad (en su conjunto), antes que normas que se enfocan a trabajar una discapacidad en específico o una neurodivergencia como, por ejemplo, el Plan TEA. De esta forma, las funciones que desarrollan los organismos intermedios como capacitaciones y monitoreo se realizan desde la discapacidad en general y no se atiende específicamente a un tipo de condición como lo es el autismo, lo que se denota en la falta de estrategias enfocadas en las diferentes poblaciones objetivos que pueden identificarse dentro del término discapacidad, pero sobre todo en la confusión al emplear diferentes términos que evocan distintas neurodivergencias asumiendo su similitud. Este principio resulta ser el fundamento del sistema administrativo que rigen las instituciones.

Con respecto al presupuesto asignado a la región Piura para resolver temas de inclusión en niños con discapacidad es una cifra grande si lo comparamos con el dinero asignado para el mismo fin a otras provincias y distritos del departamento. A la provincia de Piura se le asignó, en el año 2022 y 2023, cifras superiores a los 5 millones de soles, mientras que, al departamento de Piura, en su totalidad, se le asignó S/. 10 457 191 y S/. 12 663 164 en 2022 y 2023, respectivamente. En estas cifras, se demuestra un notorio centralismo orientado a mayor presupuesto asignado a la capital: la provincia de Piura. En comparación a otras regiones del departamento, la región Piura parece no tener inconvenientes económicos; sin embargo, la mayor cantidad del presupuesto asignado se distribuye en cubrir los gastos del personal contratado, en los que se incluye el sueldo y los beneficios sociales. Así, queda un saldo restante bastante reducido de S/. 114 252 en 2022 y S/. 55 778 en 2023, con la finalidad de ser distribuido en objetivos como el material educativo, personal

especializado en discapacidad, mantenimiento de locales y asistencia familiar.

Esta situación deja entrever condiciones desiguales en la asignación del presupuesto. Por un lado, hay ocasiones en las que el presupuesto educativo asignado a materiales, equipamiento y mobiliario para estudiantes de Educación Básica Especial, no superan los 1000 soles anuales. De igual forma, en materiales, equipamiento y mobiliario en programas de intervención temprana, donde se asignó en el presente año una cifra de S/. 3 063. Así, se revela una clara descompensación de determinadas instituciones a la hora de recibir presupuesto. Incluso desde la misma definición del programa presupuestal se presentan estos desbalances. El presupuesto asignado para inclusión de niños y jóvenes con discapacidad únicamente se realiza para la modalidad de Educación Básica Especial, mientras que se deja de lado la asignación de presupuesto para colegios de Educación Básica Regular. El dilema aquí se encuentra en que en estos últimos también atienden estudiantes con alguna discapacidad. Según la Resolución Ministerial N 447-2020-MINEDU los colegios de Educación Básica Regular deben incorporar al menos dos alumnos con discapacidad por aula, lo que demuestra que hay una población significativa que no recibe y no forma parte de esta asignación presupuestal destinada a alumnos con discapacidad.

Otra dinámica que nos presenta el balance del presupuesto es que hay poco dinero asignado a la búsqueda de personal especializado en discapacidad. A comparación del dinero asignado a la contratación de personal oportuno, las cifras asignadas al personal especializado son inferiores en S/. 5 319 200 para el año 2023. Asimismo, tampoco existe un esfuerzo por revertir esta situación, pues en comparación con el año pasado las cifras asignadas para la contratación de especialistas se redujeron y se aumentó el presupuesto para el personal contratado oportunamente. Esta dinámica coincide con las observaciones que realizaron los funcionarios durante las entrevistas: la mayor cantidad de docentes y especialistas que trabajan en la implementación de políticas de educación inclusiva son personas especializadas en algún nivel de educación básica regular con experiencia mínima en el trabajo entorno a la educación inclusiva según ellos mismos relatan. Así, existe una carencia de especialistas que posean habilidades enfocadas en educación inclusiva y puedan concentrarse en esta única función.

Cuadro N° 15. Presupuesto asignado para la educación de alumnos con discapacidad en el Gobierno Regional de Piura (CEBE)

Componente	Presupuesto 2022 (S/.)	Presupuesto 2023 (S/.)
Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva	5 141 235	5 381 782
Material educativo, equipamiento, mobiliario	31 735	22 787
Materiales para estudiantes de instituciones educación inclusiva	642	1 000
Materiales para CEBE y centros de recursos	26 881	18 724
Materiales para programas de intervención temprana	4 212	3 063
Personal contratado oportunamente	5 026 983	5 326 004
Personal de programas de intervención temprana	26 760	20 070
Personal de instituciones educativas inclusivas, CEBE y centros de recursos	5 000 223	4 639 532
Personal con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad	9 720	6 804
Locales en condiciones físicas adecuadas	68 104	23 589
Mantenimiento y acondicionamiento de CEBE y centros de recursos	62 468	22 911
Mantenimiento y acondicionamiento de programas de estimulación temprana	5 636	678
Asistencia a familias involucradas en el proceso educativo	4 693	2 558

Fuente: Recuperado del portal consulta amigable

En esta línea, varios de los funcionarios de las instituciones intermedias consideran que existe una carencia de infraestructura y materiales destinados para la educación de niños con discapacidad. Esto resulta ser un aspecto fundamental para alumnos neurodivergentes, pues una de sus características es que evitan el cambio y prefieren mantenerse en un estado cómodo, en el que estén habituados. Para funcionaria entrevistada de la UGEL el uso de materiales pictográficos, por ejemplo, ayuda a que los alumnos con TEA puedan asimilar mejor los cambios de sus horarios y puedan desarrollar mejor ciertas tareas. No obstante, la falta de materiales adecuados fomenta que los docentes no puedan poner en práctica metodologías adecuadas para estos estudiantes. Los materiales adecuados para estas dinámicas

tales como pelotas, saltarines, bolas de jebe, entre otros suelen encontrarse en los colegios de Educación Básica Especial y en algunos casos son utilizados por el equipo SAANEE en ciertas actividades de asesoramiento y apoyo a los docentes de Educación Básica Regular, más los alumnos requieren disponer también de materiales constantemente que complementen las metodologías de enseñanza inclusivas en las aulas regulares.

1.1.1 Sistema de capacitaciones

El sistema de capacitaciones que se ha articulado para disponer de herramientas oportunas para la enseñanza de alumnos con TEA se rige bajo el mismo sistema jerárquico de la educación peruana. Las capacitaciones, por ende, tienen un flujo escalar en donde no es una única institución la encargada de capacitar, sino de que se transfiere el rol de capacitadores desde las instancias nacionales y regionales a las locales. De esta manera, se obtiene un sistema que empieza por las capacitaciones que brinda el Ministerio de Educación a las Direcciones Regionales de Educación; luego, estas direcciones capacitan a las Unidades de Gestión Local; y las UGELes se encargan de capacitar en última instancia a los directores de su jurisdicción, quienes deben hacer efecto multiplicador a sus equipos docente.

Esta dinámica por niveles parece estar fragmentada en cuanto al conocimiento que se brinda en las capacitaciones. No existe una homogeneidad en los contenidos de las capacitaciones, sino que cada institución debe de capacitar de acuerdo a lo que la instancia superior le enseñó. De esta forma, las instituciones no cuentan con un nivel alto de autonomía porque no poseen el conocimiento suficiente y especializado que se requiere para realizar capacitaciones profundas. En cambio, disponen únicamente del conocimiento que el Estado dispone a través de esta cadena de capacitaciones en la que a pesar de que la funcionaria de la DREP señala como eficiente aunque poco continuo, otros funcionarios de la UGEL y varios docentes insisten en caracterizarla como escasa y superficial ya que no suelen darse con frecuencia y normalmente abarcan temáticas generales en torno a la educación inclusiva y la discapacidad sin distinguir entre los diversos grupos objetivos que integran dicho término.

Una solución a esta carencia de autonomía y refuerzo del conocimiento para las capacitaciones es la cooperación entre el Estado y diversas ONG 's especializadas

en brindar capacitaciones en torno a la inclusión de personas autistas. Sin embargo, esta práctica no resulta ser común, sino más bien esporádica. Incluso, los casos de capacitaciones a partir de la cooperación con ONG 's han sucedido a partir de una preocupación de la sociedad civil. En otras palabras, las organizaciones son las que buscaron al Estado a partir de una iniciativa propia para capacitar a docentes en colegios públicos. De acuerdo a la información proporcionada por la DREP, el único caso que tuvieron en Piura sobre cooperación para las capacitaciones fue el caso de la ONG AFANIAS, la cual buscó a la institución y se ofreció para brindar capacitaciones a los docentes.

A partir de este caso, se revela que no existe tampoco un sistema definido que se oriente a fortalecer los sistemas de capacitaciones a través de cooperación con la sociedad civil. De esta forma, las capacitaciones resultan estar limitadas únicamente al conocimiento que las instancias superiores brindan. Asimismo, en caso de tratar de sentar un sistema de coordinación existen muchas limitantes referidas a los trámites burocráticos. En el caso de la ONG AFANIAS llegar a un acuerdo para que se brinden las capacitaciones demoró más de un año en consolidarse, debido a la existencia de un sistema burocrático extenso.

Los desafíos pendientes alrededor de la capacitación de los docentes se evidencian también en la aparición de agrupaciones que buscan satisfacer las necesidades educativas de la población autista en la región. Tal es el caso de la Asociación sin fines de lucro ADAPTA, quienes a través de su programa no escolarizado "Aula específica en Autismo", busca atender la demanda educativa insatisfecha. Al respecto, la funcionaria de la DREP señaló que ADAPTA solicitó asesoría a esta institución para la creación de un centro educativo especializado en TEA debido a que muchos niños y jóvenes autistas en edad escolar se encuentran fuera del sistema educativo por no encontrar vacante o por no haberse incluido adecuadamente en las aulas regulares. Esto último se relaciona estrechamente con la fragmentación que presenta el sistema de capacitaciones estatal ya que al no tener docentes plenamente capacitados en las escuelas regulares los procesos de inclusión se ven seriamente afectados, movilizándolo a los usuarios o sus representantes en dinámicas similares a las que presenta ADAPTA.

El sistema de capacitación externa como, por ejemplo, cursos cortos o talleres fuera del horario de dictado al que algunos profesores toman si bien se muestra útil

para la formación de docentes sobre la temática TEA, presenta limitaciones propias que evitan que supla o complemente adecuadamente al sistema de capacitación estatal, aunque la afluencia es mayor que la oferta pública, depende de la disponibilidad de recursos y voluntad del docente para aprender. Esto porque implica una inversión personal (tiempo y dinero), que algunos docentes señalan como desgastante considerando sus rutinas al término de la jornada laboral. Una situación similar puede identificarse en el uso de recursos de capacitación autónoma. Al respecto, la DREP indicó que los contenidos sobre adaptaciones curriculares para alumnos TEA y la elaboración de material educativo pueden ser complementados con la biblioteca que administran, la cual está abierta para todos los profesores tanto de escuelas privadas como públicas. Sin embargo, existe poco conocimiento entre los docentes sobre la existencia de estas instalaciones dispuestas para mejorar sus conocimientos situación que se ve posiblemente reforzada en la necesidad de gestionar el ingreso previo a la visita incluso antes de la pandemia y que, según indicó la DREP, se encuentra actualmente en mantenimiento, por lo que disponen solo de acceso virtual.

1.1.2 Especialistas en Educación Básica Especial

Dentro de las Direcciones Regionales y de las Unidades de Gestión Local el puesto que mayor función posee, sobre la implementación de un sistema educativo inclusivo es el del especialista en educación básica especial. Sobre su rol recaen las funciones en torno al cumplimiento de los procesos de inclusión entre los cuales se encuentran las adaptaciones curriculares. Por ello, su presencia es vital no solo porque es un eslabón en la cadena de capacitación, sino porque es quien debe además supervisar y conducir las políticas educativas a nivel regional o local respectivamente. En el caso específico de la UGEL, la persona que cumple el rol de especialista se ve limitado por cuestiones normativas y presupuestales. Esto porque las funciones del especialista de educación básica especial las cumple por encargo un docente con especialización en educación primaria, quien además tiene a su cargo otras funciones propias a su perfil profesional. De esta forma, el encargado de cumplir el rol de replicar las capacitaciones, supervisar y monitorear sufre una sobrecarga de funciones, por lo que no se da abasto para cumplir cabalmente el rol que tiene por encargo. Según afirmaciones de los funcionarios de la UGEL desde que ingresaron a dicha institución nunca ha existido un especialista en educación básica especial, por

lo que las funciones asignadas a este cargo han recaído constantemente en otros funcionarios por encargo.

Esto generó que la persona que ocupa el cargo de especialista si bien tiene experiencia en educación básica regular, no pueda asumir cabalmente el proceso de capacitación, monitoreo y supervisión del proceso de adaptación curricular en los colegios. Este funcionario desempeña su rol de acuerdo a lo que esta persona cree conveniente en base a su experiencia, más no a conocimientos técnicos sobre la discapacidad y, especialmente, población TEA. Asimismo, varios funcionarios denotan que la persona encargada del rol de especialista no conoce la modalidad y en caso de que la conozca no la comparte ni la visualiza. Asimismo, indican que la capacitación recibida por parte de la DREP es prácticamente inexistente. De acuerdo a su experiencia como docente conoce de forma general metodologías oportunas para un sistema inclusivo, pero señalan la existencia de limitaciones de conocimiento para cumplir el rol de la delegatura por encargo. Esta situación genera que no se desarrollen niveles altos de discrecionalidad. Varios funcionarios entrevistados coincidieron en que el rol del especialista es fundamental en el caso de la región Piura y que tener a un especialista que conozca, sea proactivo y asertivo ayudaría a implementar de mejor forma la educación inclusiva.

La carencia de un especialista es que, primero, no existe presupuesto para contratarlo. Según un funcionario de la UGEL el dinero para este cargo se solicita año tras año en la lista de requerimientos presupuestales enviada al MINEDU, pero no se ha sido aprobado y por ende no existe presupuesto asignado. En esta instancia son las limitaciones burocráticas y complicaciones para solicitar presupuesto lo que genera que no se pueda contar con una persona especializada para la capacitación y supervisión de los colegios. Esta situación parece ser constante, pues hace más de 10 años que se solicita el dinero para el puesto, pero no existen respuestas del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) ni de las instituciones jerárquicamente superiores como el Ministerio de Educación (MINEDU). Esta dinámica incluso se explica por la asignación presupuestal a la región Piura de la cantidad de presupuesto dedicado a la contratación de especialistas, y de docentes y personal administrativo. Para el año 2023, el presupuesto asignado para la contratación de personal ascendía a la cifra de S/. 5 326 004, mientras que el presupuesto asignado para la contratación de especialistas en educación inclusiva era de S/. 6804. Incluso, si se comparan las

cifras del año 2022 y las del 2023 se observa que existe un incremento en el presupuesto para contrataciones de personas, mientras que el dinero asignado para especialistas se reduce en más de 2 mil soles. De esta manera, se evidencia un interés del Estado por la contratación de personal administrativo y docentes de educación regular, así como la falta de interés por la contratación de especialistas en educación especial, quienes podrían viabilizar un enfoque de educación inclusiva.

Segundo, según los funcionarios entrevistados no existen suficientes profesores formados en educación básica especial o educación regular con enfoque inclusivo. Existe una necesidad constante de encontrar especialistas que tengan un amplio conocimiento sobre la educación inclusiva. Incluso en las instituciones educativas y en las instituciones intermedias del Estado hay una falta significativa de estos especialistas. De acuerdo a las entrevistas programadas varios de los funcionarios no entendían la inclusión de la misma forma, sino que empleaban términos como discapacitados y mostraban una visión paternalista en el proceso de atención de estudiantes con autismo, sindicados como ángeles que hay que cuidar lo que evidencia una falta de conocimiento del enfoque de educación inclusiva donde se involucra al otro desde una relación de derecho horizontal. Si bien existe apertura hacia los procesos de inclusión varios funcionarios no tienen muy claro de qué forma se deben abordar estas dinámicas dentro de las instituciones educativas regulares. Esto se evidencia cuando mencionan actividades de esparcimiento realizadas con estudiantes de centros de educación especial en diferentes espacios públicos o de su visita a otros colegios regulares como estrategias de inclusión en aulas regulares cuando se les pregunta acerca de la definición de estrategias en torno al proceso de adaptación curricular.

De esta forma, se obtiene una dinámica marcada por una gran cantidad de docentes y funcionarios que debido a su experiencia y formación pueden estar altamente capacitados en metodologías de educación regular, pero no cuentan con conocimientos suficientes para incorporar el enfoque de educación inclusiva en las aulas regulares. Esto genera una apuesta por establecer un sistema educativo priorizando la educación regular no inclusiva, frente a la educación regular inclusiva, manifestada a través del presupuesto y en la falta de docentes realmente capacitados para la aplicación de estrategias desde este enfoque.

1.1.3 Rol de las SAANE

Con la finalidad de prestar un mejor sistema de implementación de políticas de educación inclusiva, la Dirección General de Educación Básica Especial creó los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Las funciones que cumple el SAANEE son de acompañar y asesorar a instituciones educativas y docentes que cuenten entre sus alumnos personas con alguna discapacidad o neurodivergencia. De esta forma, los SAANEE se posicionan como una herramienta que apoyará la gestión de las instituciones a través de conocimiento teórico y ayudará a las instituciones a plantear estrategias oportunas para una mejor adaptación del sistema inclusivo. Su marco de acción no se ve limitado exclusivamente a centros educativos de educación especial, sino que incorpora todas las modalidades educativas, con la finalidad de apoyar y mejorar el proceso de inclusión de estudiantes con capacidades distintas en aulas regulares. De igual forma, las SAANEE dependen directamente del sistema administrativo de cada UGEL, por lo que las Direcciones Regionales de Educación son responsables de crear un SAANEE al nivel de cada UGEL (Ministerio de Educación 2022).

A pesar de la existencia de manuales de operación del SAANEE dispuestos en las plataformas del Ministerio de Educación, varios de los docentes confunden el rol que desempeña la institución en los colegios. Muchos de los profesores consideran que el SAANEE está encargado de brindar talleres y trabajar con los niños neurodivergentes o con discapacidad. Sin embargo, su rol es con los maestros y directores, ya que deben de capacitarlos y monitorear la forma en la que desarrollan las adaptaciones curriculares y la dosificación de desempeños. De esta forma, los trabajadores del SAANEE trabajan bajo marcos más especializados en educación inclusiva y trabajan bajo la lógica de que el colegio se debe de adaptar a los estudiantes. No se trata de una dinámica de inclusión en la que se detecta que el alumno es distinto y debe de ser transformado para el sistema educativo normal, sino que emplean el principio de que se deben de adaptar las metodologías de educación regular en base a las necesidades educativas especiales que cada alumno presente.

A pesar de la apuesta por mejorar la educación inclusiva a partir de la creación del SAANE, la institución demuestra diversas falencias a la hora de implementar su apoyo a las instituciones educativas en la región Piura. Por un lado, los implementadores de este servicio comentan que no se dan abasto por la tan poca

cantidad de SAANEE en relación con la cantidad de colegios que deben cubrir. En ese sentido, tanto implementadores del servicio SAANEE como un funcionario de la UGEL, coinciden en señalar que se requiere al menos el doble de recursos para poder fortalecer este servicio, mejorando los procesos de inclusión y asesoramiento. Esto evitaría generar una carga laboral alta y la percepción generalizada entre los docentes de este servicio como escaso.

De igual forma, la carga laboral resulta ser grande para los miembros de los equipos SAANEE porque no se tienen en consideración variables geográficas y presupuestales. En otras palabras, el SAANEE debe cubrir a determinados colegios, pero llegar a los lugares en los que se encuentran resulta ser complejo y ni siquiera se les brinda los recursos idóneos para su labor como podrían ser dinero para los traslados o la cobertura de viáticos debido a las largas distancias que en varios casos deben recorrer. En este sentido, los implementadores tienen que gastar recursos propios, haciendo que la correcta implementación del servicio dependa en gran medida de la vocación de los implementadores. Si bien existen trámites para lograr que se les otorgue dinero que cubra gastos extra, los procesos para obtenerlo resultan ser laboriosos y extensos, lo cual desanima a los implementadores a realizarlos y prefieren invertir de su propio dinero para brindar mejor el servicio. Asimismo, el personal entrevistado reclama la falta de materiales, lo cual junto a las barreras que les impiden llegar a los colegios hacen que el proceso sea accidentado y dificultoso para su implementación. En este sentido, la implementación del SAANEE resulta ser un proceso con varias falencias vinculadas a la desconexión de la situación real de la implementación con las instancias superiores encargadas de establecer los procedimientos administrativos. Para los implementadores, los funcionarios que dan las órdenes no tienen parte humana ni consideran las variables necesarias para que la implementación sea efectiva. Esto genera una amplia desmotivación del personal, los cuales indican que las supervisiones no resultan ser como deberían: “solo se llenan papeles porque el Ministerio manda”.

A estas dificultades se suma la desvinculación existente en algunos casos con las instituciones de educación básica regular ya que algunos miembros del equipo SAANEE señalan que no todos los colegios están dispuestos a recibirlos. En ese sentido, señalan que algunos directores obstruyen su trabajo al no permitirles el ingreso a los colegios o generado situaciones de tensión durante sus visitas “(...) se

creen dueños de los colegios(..)” señala un entrevistado del equipo SAANEE. Esta situación termina menoscabando los procesos de inclusión considerando además que la prevalencia de sus visitas por la carga que refieren tener no es continua. Al respecto es importante destacar que miembros del equipo SAANEE coinciden en indicar que perciben que los colegios de educación básica regular con estudiantes de inclusión en muchas ocasiones no están familiarizados con sus funciones, exigiendo más de lo que ellos pueden ofrecer como SAANEE. De acuerdo con el testimonio de un miembro del equipo SAANEE “(...) ellos [los docentes] piensan que nosotros vamos a sacar a los alumnos de inclusión y darles terapia y como no lo hacemos porque esa no es la función SAANEE se molestan (...)”

1.2. Discrecionalidad a nivel subnacional: DREP y UGEL

1.2.1 Prácticas y dinámicas informales

El sistema de implementación de educación inclusiva enfocado a personas con discapacidad y neurodivergente, especialmente alumnos TEA, resulta ser ineficiente, debido a que la carencia de material, infraestructura y herramientas oportunas no dotan a los docentes de las capacidades necesarias para adaptar o dosificar el currículo. Sin embargo, tales condiciones dejan una amplia autonomía para que los funcionarios puedan desarrollar estrategias que ellos consideren más convenientes para la mejora de la educación inclusiva. De esta forma pueden existir acciones discrecionales que promuevan la política, así como algunas que dificulten la implementación. Esto depende exclusivamente de la voluntad de cada funcionario.

Esta amplia libertad discrecional para los funcionarios es posible debido a la falla misma del sistema de implementación de educación inclusiva. Muchos de los funcionarios comentan que el sistema de inclusión en el cual se enmarcan alumnos TEA fomenta espacios que suelen ser complicados para los alumnos, los cuales no logran insertarse adecuadamente en el modelo educativo. La constancia de estas condiciones fomenta que los alumnos deserten de los colegios regulares y que los padres opten por soluciones más especializadas y alejadas del sistema educativo que propone el Estado. Existe un grupo de padres que prefieren cumplir ellos mismos el rol de educadores en el hogar, mientras que otro grupo de padres apuestan por la intervención de una maestra sombra.

Esta resulta ser una persona especializada de forma teórica y/o práctica en cualquier discapacidad y neurodivergencia que acompaña al estudiante de inclusión en su día a día en el aula regular y puede ser vista por el docente como un soporte en su labor o como una vista externa no deseada de acuerdo con el relato presentado por algunos entrevistados. El rol que cumple puede ser diverso, ya sea de educador en reemplazo de un sistema educativo preparado o una persona que oriente al alumno para que se logre incluir socialmente en el aula. Incluso, existen varios casos en donde la maestra sombra colabora con los docentes de educación regular para que los alumnos logren insertarse en el sistema educativo. De esta forma, el sistema educativo del Estado resulta ser ineficiente al punto de que obliga y fomenta que los padres adopten medidas complementarias como las maestras sombras, las cuáles no siempre son admitidas por los colegios o la educación en el hogar.

Las fallas mismas del sistema educativo de educación regular se originan por la propia normativa que las regula. La carga para los docentes de incluir obligatoriamente a alumnos neurodivergentes o con discapacidad en el aula fomenta de que sea muy dificultoso el trabajo para ellos. La mayoría de los docentes no se encuentra capacitado adecuadamente para adaptar y dosificar el currículo de acuerdo a los casos de alumnos TEA que tenga. Incluso, los funcionarios perciben que la carga de dos alumnos por docente es mucha, ya que cada caso de alumno TEA es distinto, lo que requiere una adaptación específica para cada uno. De esta forma, se incrementa la carga laboral del docente, que muchas veces no se da abasto con la cantidad de alumnos con TEA que lleva. Esta situación se agudiza porque varios docentes indican que atienden también casos sin diagnóstico formal ya sea por falta de interés de los padres de familia, por el temor que los padres sienten frente al diagnóstico y sus implicancias en el acceso a la educación o por trabas en el sistema de salud pública donde las citas requieren un tiempo de espera de 2 a 3 meses según señalan. De esta forma, se genera una dinámica en la que varios docentes prefieren no involucrarse en la educación de niños TEA no solo por la dificultad que esto implica, sino por la carga laboral que esto requiere. Así, el sistema educativo de educación inclusiva a nivel general se encuentra copado de dinámicas discrecionales que van en contra de la implementación de la política, debido a que la misma normativa y la calidad de educación que se brinda así lo fomenta.

De esta forma, la discrecionalidad en las instituciones intermedias es limitada

por el mismo hecho de que se rigen bajo una estructura vertical, en la que se obedecen órdenes de instituciones superiores. Asimismo, el sistema educativo que se planifica desde estas instituciones normativamente resulta ser ineficiente, obligando a los padres a tomar alternativas distintas a la educación regular pública. Sin embargo, las UGELs desarrollan en ocasiones como entes discrecionales que pueden solucionar problemas internos en los colegios. En casos, por ejemplo, de que en determinado colegio no se quiera recibir a un alumno neurodivergente o ya no existan las vacantes abiertas, la UGEL se encarga de gestionar directamente para que se puedan incluir más alumnos neurodivergentes o con discapacidad en determinados colegios. De esta forma, la UGEL cumple el rol de ser una institución que recibe las quejas de los padres de familia y está en constante diálogo con ellos, debido a que cumplen un rol superior a la de los colegios y tiene la capacidad de apoyarlos en un nivel jerárquico superior para que se implemente adecuadamente la educación inclusiva.

Esta discrecionalidad también se ve reflejada en las redes de apoyo que algunas UGEL desarrollan para fomentar el enfoque inclusivo en sus jurisdicciones. Una funcionaria UGEL detalló que la dirección de la UGEL en cuestión cuenta con una red de apoyo con los directores de colegios de educación básica especial, con los que lleva una relación de amistad profesional y con los que se apoyan en diferentes actividades enfocadas en el proceso de inclusión. De acuerdo a lo que señala la entrevistada, cada vez que se presenta algún caso que genera empatía, la UGEL busca apoyar al estudiante y su familia a través de esta red de apoyo, que cumple funciones que van desde la búsqueda de vacante en una escuela de EBR o EBE hasta el acopio de donaciones básicas o especializadas en función de los requerimientos del caso del estudiante.

1.2.2 Calidad de capacitaciones y expertise

Uno de los factores que afecta la discrecionalidad de los funcionarios intermedios está emparentada al poco nivel de expertise que han desarrollado. Esto resulta ser una consecuencia directa del defectuoso sistema de capacitaciones que brinda el Estado sobre sus especialistas. La especialista de la DREP, por ejemplo, no sólo no ha recibido capacitaciones específicas sobre autismo, sino que demuestra conocimientos limitados que refieren a principios tradicionales como la concepción de la discapacidad desde un enfoque patológico. El sistema escalonado de capacitaciones que se brinda hace que se pierda una linealidad y armonía en cuanto

a los contenidos de estas capacitaciones. El hecho de que una institución superior deba capacitar a la que se encuentra debajo de ella, consecutivamente, fomenta que el contenido que se enseña no sea el mismo y depende exclusivamente del contenido recibido por los funcionarios, así como de su vocación como capacitadores. Esta dinámica resulta ser dañina para los espacios locales en donde se brindan capacitaciones de menor calidad y no directamente de especialistas en la materia.

Esta falencia en el contenido de las capacitaciones aunado a la inexistencia de especialistas para el rol de monitoreo de los colegios, genera que estos puestos queden faltos de capacidad debido a la falta de preparación. Esta es una constante en los funcionarios que ocupan puestos en la UGEL y en la DREP. No consideran el término políticamente correcto de neurodiversidad, sino que se basan en principios paternalistas relacionados a ver la discapacidad como una enfermedad. Sobre esta forma de percibir el trastorno autista afecta en gran medida el tipo de preparación que haya tenido el funcionario. En las entrevistas realizadas, los funcionarios empleaban términos tradicionales para referirse a este trastorno, mientras que la coordinadora del departamento de psicóloga del colegio privado entendía el fenómeno desde la neurodiversidad y remarcaban la necesidad de entender bajo este principio el trastorno para, así, generar una mejor implementación de políticas TEA.

Caso contrario resulta el de algunos funcionarios de la UGEL, los cuales mantiene una visión paternalista sobre la forma de ver a los estudiantes TEA: “te incluyo porque eres especial, pobrecito, cualquier cosa te puede pasar”. Esta forma de pensar remarca que los alumnos TEA son indefensos y no se prioriza el desarrollo de sus capacidades individuales. El hecho de que exista una inclusión que se realiza bajo la lógica de que necesitan apoyo para que se adapten a la normalidad del sistema educativo. Esta forma de pensar genera que los espacios de amplia autonomía para los funcionarios en donde pueden generar discrecionalidad estén orientados a generar prácticas y acciones paternalistas en la que no puedan desarrollar por sí mismos sus capacidades, sino que depende constantemente de una persona mayor o normal. Esto resulta un planteamiento contrario a la educación inclusiva que prioriza que se deben de aprovechar las capacidades individuales de cada alumno. De esta forma, la adaptación y dosificación del currículo funciona como una herramienta que permite apoyar las capacidades individuales y reforzarlas.

2. Dinámicas institucionales y discrecionalidad a nivel local

2.1. Estrategias institucionales para la adaptación curricular

A nivel local, las estrategias que implementan centros educativos del ámbito privado y público para la atención educativa pertinente de alumnos con trastorno del espectro autista, específicamente plasmado en los colegios analizados para el presente trabajo, resultan ser polos opuestos, en el sentido de que establecen no solo metodologías distintas, sino que su impacto resulta alterar los niveles de autonomía de los docentes, así como el involucramiento de los actores. En otras palabras, las estrategias que los colegios incorporan a la hora de adaptar el currículo afectan tanto el involucramiento y actividades desempeñadas por actores clave, como docentes y padres de familia y dotan de un espacio heterogéneo en el que se insertan los alumnos con autismo.

Por un lado, el colegio privado establece una estrategia de educación más disciplinada y parametrada para la inserción de alumnos neurodivergentes en el sistema educativo regular. Para llevar a cabo este objetivo cuentan con un departamento de psicología que se encarga de monitorear, dar seguimiento, evaluar el proceso y orientar a los docentes para que logren que los alumnos se adapten correctamente, desde los conceptos de educación inclusiva. En otras palabras, los psicólogos no solo entienden el debate académico existente, que incorporan en la metodología para guiar a la inclusión en el centro educativo, sino que tratan de componer una estrategia de acuerdo a fortalecer las capacidades individuales de cada alumno, de tal forma que el sistema de adaptación curricular y dosificación de desempeños estén orientados hacia ese enfoque.

Así, en una primera instancia, el departamento de psicología analiza tanto el diagnóstico oficial que se ha realizado sobre cada alumno neurodivergente y a partir del mismo se orienta a los docentes sobre cuáles deberían de ser las prácticas que deben de desarrollar con cada alumno en el aula; asimismo, se establece un equipo educativo que estará en contacto con estos alumnos neurodivergentes. Dentro del mismo proceso, se presenta a cada niño a su equipo educativo, una presentación con sus características y plan de seguimiento para que ellos vayan trabajando de acuerdo a las individualidades del alumno. Esta estrategia permite cubrir una falencia existente a nivel estructural de los docentes: muchos de los docentes de educación regular no

tienen conocimientos oportunos para trabajar en torno a la educación inclusiva. De esta forma, los psicólogos se colocan como un apoyo que complementa el trabajo de los docentes, al brindarles conocimiento sobre las prácticas adecuadas para atender a sus alumnos. Posterior a ese momento de presentación de los alumnos, el Departamento realiza reuniones constantes con los docentes a modo de mantener una evaluación constante y poder corregir cualquier dificultad que puedan tener los docentes. Asimismo, recorren los salones para identificar los patrones que puedan dificultar el sistema de inclusión de los alumnos con autismo. En este sentido, su apoyo se expresa en casos específicos como por ejemplo el asesoramiento individual sobre los exámenes que realizan los docentes. Los profesores envían los exámenes que aplicarán a todo el salón como si fuera una educación regular estandarizada y el departamento se encarga de adaptar el formato y evaluar la pertinencia del contenido para dar recomendaciones de adaptación.

Por otro lado, el colegio público plantea una estrategia de adaptación diferente en la que no se evidencian pasos previos para orientar a los docentes a aplicar un mejor sistema de inclusión para los alumnos neurodivergentes. Las normas que emplean los docentes del colegio público se refieren exclusivamente a la Ley General de Educación de 2003, la cual orienta a los docentes a impartir un sistema de educación a nivel general, no específico para cada situación como los casos de adaptabilidad de currículos. Esta percepción se genera debido a que los docentes públicos están familiarizados y están formados en base a la normativa orientada a la educación regular. En el caso de los colegios privados, los docentes si bien parten de este conocimiento amplio sobre educación curricular, ellos logran adaptar el currículo a casos de educación inclusiva a partir del apoyo y monitoreo de especialistas como el departamento de psicología. En cambio, en el colegio público no existe un apoyo constante que permita generar conocimientos en los docentes con respecto a educación inclusiva.

El sistema que emplea el centro educativo es únicamente la inscripción de los alumnos de inclusión, de acuerdo a las normas establecidas por los organismos superiores. De esta forma, el docente tiene que adaptar de acuerdo a su propio criterio y experiencia cuál es la mejor forma de incluir a estos alumnos en aulas regulares. Los docentes, por ende, coinciden con la dinámica estructural ya mencionada que varios de ellos no cuentan con la educación base apropiada para brindar un sistema

de educación inclusiva adecuada. Asimismo, el colegio público no puede resolver esta deficiencia a partir de especialistas, debido a que en la institución no se cuenta con ningún especialista, ni con algún departamento de psicología que oriente sus metodologías de enseñanza.

De esta forma, los docentes del colegio público no tienen un monitoreo a nivel local, del colegio, porque no existen especialistas designados para tal labor. El rol de seguimiento y monitoreo recae en la UGEL, quien es monitoreada a su vez por la DREP; sin embargo, el cumplimiento de este rol no resulta ser adecuado, pues, como ya se mencionó, el especialista encargado del monitoreo no se encuentra sensibilizado y capacitado sobre los sistemas de educación inclusiva, sino que son docentes que se han formado en base al sistema de educación regular tradicional que aunque se muestren abiertos al proceso de inclusión tienen limitaciones a nivel de conocimiento y dominio de estrategias para este proceso. Es por esta falta de asistencia de especialistas a los docentes que estos mismos deben de buscar alternativas que los capaciten para brindar una educación pertinente. Muchos de los docentes optan por tomar clases pagadas por sí mismos, con la finalidad de lograr capacitarse y brindar un mejor sistema educativo a sus alumnos. De igual forma, a pesar de tener capacitaciones que no alcanzan para ser considerados especialistas, los docentes constantemente buscan apoyo de otros especialistas. Los docentes dentro del centro educativo público buscan apoyo en los docentes más antiguos, los cuales en algunos casos ya han tenido varias generaciones de alumnos neurodivergentes y que, de acuerdo con su criterio, están más capacitados empíricamente para poder apoyar sus metodologías en esas experiencias. En algunos casos también se encuentran docentes capacitados, pero estos refieren haberlo hecho por sus propios medios ya que realizan labores particulares como por ejemplo terapias de lenguaje. Esta situación, sin embargo, no es frecuente entre los docentes entrevistados.

Asimismo, los docentes de colegios públicos mayoritariamente buscan apoyo del SAANEE porque entienden que es una institución en donde abundan los especialistas. Por ejemplo, en casos de alumnos no diagnosticados, los docentes consultan a esta institución si el alumno tiene determinada condición, porque al niño no se le ha realizado un diagnóstico previo, sino que observaron determinados comportamientos. De esta forma, los docentes que recurren al SAANEE creen que su

labor es diagnosticar, no conoce otra institución que pueda hacer eso. Sobre todo, considera que son personas adecuadas que la puedan ayudar a establecer metodologías de adaptación curricular adecuadas, así como orientarlos sobre qué prácticas deben de adoptar cuando se encuentran ante situaciones difíciles de adaptación o que deberían serlo.

De esta forma, el colegio privado y público analizados emplean estrategias de adaptación curricular disímiles. Por un lado, el colegio público se representa por la falta de disciplina a la hora de establecer metodologías claras, las cuales incitan a que los docentes carezcan de apoyo y se vean únicamente encaminados a ejercer un sistema de implementación inclusivo sobre normativas antiguas sobre las que ellos fueron formados y que actualmente no representan la magnitud del sistema educativo, y prácticas discrecionales que parten de su voluntad propia por querer brindar un mejor aprendizaje a sus alumnos. Por otro lado, el colegio privado se presenta como una isla alejada de cualquier normativa y seguimiento que pueda brindar el Estado. El colegio privado elabora sus propias metodologías de enseñanza de acuerdo a sus propios conocimientos técnicos y facultades, las cuales se apartan en gran medida de los documentos del Estado. Incluso, los documentos que maneja el colegio para su sistema de educación inclusiva contienen conceptos académicamente más adecuados para la educación de alumnos neurodivergentes. Por ejemplo, emplean términos como neurodivergencia y marcan la separación de conceptos patologizante del Estado, que incorporan a la neurodivergencia como una discapacidad.

De esta forma, sus estrategias resultan articuladas porque el apoyo del departamento de psicología sule las funciones que debería cumplir el Estado, tanto normativamente como de monitoreo y seguimiento. En este sentido, los profesores se apoyan en estos conocimientos y pueden tener mayores opciones metodológicas para brindar una mejor educación inclusiva. Dentro de estos conocimientos especializados incorporan el trabajo de ida y vuelta en el que se entiende que el trabajo de inclusión va a ser constante y que para tal fin requiere el apoyo de todos los adultos involucrados en su desarrollo, tanto docentes como padres de familia. De esta forma, el colegio aplica un sistema en el que se busca el compromiso de los padres, en el sentido de que apoyen con terapias afuera del colegio y asistan a las reuniones periódicas con la finalidad de que puedan visualizar los logros en el proceso de aprendizaje de su hijo, así como las prácticas que realiza en el aula y que deben de

ser complementadas en el hogar.

De igual forma, el Estado tampoco busca incorporar un sistema de seguimiento en los colegios privados. Los colegios privados, no reciben conocimiento sobre las normas vigentes sobre educación inclusiva ni reciben capacitaciones de parte del Estado. La única conexión que realiza el Estado con el colegio privado es para entregarles la ficha de inscripción de los alumnos de inclusión (neurodivergentes y/o con alguna discapacidad). De forma similar, los trabajadores del colegio público afirmaron que no existía ningún monitoreo por parte de la UGEL o de alguna Institución del Estado en torno al proceso de inclusión o de adaptación curricular. Cuando se dan los monitoreos, ambas instituciones coinciden en que las fichas de evaluación contemplan como ítem relacionado a este proceso la existencia y el número de estudiantes de inclusión en el aula, pero no se indaga sobre otros aspectos igual de importantes en el proceso de inclusión en estos monitoreos.

Bajo la inexistencia de contacto entre las instituciones públicas y el colegio privado, este último incorpora dentro de su estrategia curricular la incorporación de capacitaciones. En este aspecto, el colegio destina todo un mes a la capacitación de los docentes sobre educación inclusiva, neurodivergencia y discapacidad entre otros temas de interés para su labor. Estas capacitaciones suelen realizarse en temporada de vacaciones escolares, antes de que inicie las clases, en el periodo de planificación escolar ya que por motivos de tiempo si se realizaran las capacitaciones durante el ciclo escolar muchos de los profesores tendrían que destinar un tiempo adicional de su vida privada para llevar estos cursos o tendrían que perder horas de dictado para realizar estas capacitaciones. De esta forma, el colegio privado aprovecha este mes previo al inicio de clases para brindar capacitaciones, caso contrario a lo que realiza el Estado.

Para los colegios públicos, las capacitaciones no suelen ser constantes, lo que intensifica el riesgo de que los docentes no puedan adquirir conocimientos técnicos y metodológicos sobre educación inclusiva. Incluso, las pocas veces que se realizan capacitaciones se hace sobre temas generales que consideran no aporta significativamente en su labor docente. Por ejemplo, una profesora del colegio público indicó que en toda su experiencia docente solo se brindó una capacitación sobre autismo, por lo que si no llevaste ese curso probablemente no tengas las facultades como para poder adaptar el currículo. De esta forma, las capacitaciones se dejan a

voluntad de los docentes. Existen sistemas de capacitación a los cuales los docentes pueden acceder, pero estos son privados, con pago. De esta forma, los docentes no sólo no reciben capacitaciones, sino que se genera un sistema en el que, si el docente tiene la voluntad de brindar un mejor sistema educativo, debe de pagar de su propio dinero una capacitación que le pueda ayudar en el aula. Asimismo, los horarios de estas capacitaciones privadas y las que realizan las instituciones públicas suelen ser después de clases, lo que perjudica la vida personal de los profesores. Durante el tiempo de capacitación, los profesores deben de invertir varias horas, mientras que descuidan su hogar o en caso de que tengan hijos, se les dificulta atenderlos. Incluso, muchos de los docentes remarcan que luego del colegio destinan tiempo a la preparación de clases del día siguiente, por lo que las capacitaciones les quitan este tiempo en el que preparan clases, lo que genera una sobrecarga sobre el docente.

De esta forma, el sistema de capacitación que ofrece el Estado no solo está mal planificado con respecto a los horarios, sino que no considera la vida personal de los profesores y les exige un esfuerzo adicional que termina en una sobrecarga de trabajo. Estas limitantes, fomentan que muchos de los profesores no vean viable llevar a cabo capacitaciones. El Estado no fomenta ni promociona un sistema de capacitaciones pensado en el docente, en su vida privada. Por otro lado, el colegio privado incorpora estrategias de capacitaciones más eficientes, en donde aprovecha los meses libres de los profesores para generar un sistema de capacitación adecuado que no genere sobrecarga laboral en ellos.

La carga laboral resulta ser una complicación bastante grande sobre los docentes de colegios públicos, la cual se refleja, incluso, en la cantidad de alumnos que tienen a su cargo. Si se compara la proporción de estudiantes en ambos centros educativos se concluye que el colegio público no solo tiene una mayor cantidad de estudiantes (una diferencia de 551 alumnos) sino que los profesores asignados para esta cantidad no son suficientes. Esto porque las cifras del colegio privado, por su lado, demuestran que con la misma cantidad de docentes se brinda educación a menos estudiantes.

Cuadro N° 16. Relación docente alumno

	Colegio A			Colegio B		
Gestión	Pública			Privada		
	Estudiantes	Docentes	Razón	Estudiantes	Docentes	Razón
Total	1278	46	27.78	727	45	16.15
Nivel inicial	196	6	36.6	65	5	13
Nivel primario	712	26	27.38	366	25	14.64
Nivel secundario	370	14	26.46	296	15	19.73

Fuente: Información recuperada de las bases de datos de IDENTICOLE

De esta forma, la situación resulta compleja en el sentido que la carga laboral que llevan a cabo en su enseñanza a la totalidad de alumnos en el aula debe de brindarle atención y un trabajo adicional a las adaptaciones curriculares de los alumnos TEA. Incluso, algunos docentes señalan que esta condición es uno de los principales factores que hace que prefieran no involucrarse en enseñanza de alumnos neurodivergentes. Entienden que la gran cantidad de alumnos a los que enseñan resulta ser agotadora, por lo que recibir a un alumno que requiere un esfuerzo adicional genera que los docentes se aislen de la situación y conciban al trastorno como una carga más hacia el trabajo del docente.

2.2. Docentes, adaptación dosificación curricular en la práctica docente

Las estrategias que desarrollan ambos colegios para implementar un sistema de educación inclusiva adecuado denotan el comportamiento que tendrán los docentes. En otras palabras, a mejor sistema estratégico articulado, menor autonomía tendrá los docentes para implementar adaptaciones y metodologías que ellos consideren pertinentes. Esto debido a que la institución adquiere un rol de protagonista afirmando las normas y reglas de juego que deben de estar presentes en la adaptación curricular. El establecimiento de reglas de decisión permite que los docentes entiendan de mejor manera la forma adecuada para enseñar a alumnos autistas. Asimismo, el apoyo de especialistas brinda un respaldo en la sobrecarga de trabajo de los docentes. Los docentes al tener un especialista que los orienten pueden tener la certeza de que las acciones que realizan son adecuadas, así como no tienen que dedicar de su propio tiempo para especializarse y buscar alternativas ante las falencias de conocimiento existentes.

En el caso del colegio privado, existe una dinámica mucho más disciplinada que limita el comportamiento de los docentes hacia prácticas que ellos consideren novedosas y discrecionales. Los docentes tienen en ese sentido una menor

discrecionalidad ya que deben ceñirse a las reglas que establece el colegio. Esta normativa interna genera que los docentes estén en un ambiente más disciplinado. Incluso, el rol del departamento de psicología por momentos parece ser superior a los docentes no solo por el nivel de conocimiento, sino por dinámica de soporte que cumple en el proceso de adaptación curricular. Situación que es señalada como positiva por parte de los docentes que refieren sentirse aliviados de contar con este apoyo sobre todo durante sus primeras experiencias trabajando con estudiantes autistas. Los psicólogos adquieren mayor nivel de autonomía por el hecho de que su alto nivel de expertise le brinda una condición de superioridad por encima de los docentes, caracterización que estos últimos señalan como ventaja en su labor como profesores ya que sienten que tienen a quien recurrir para dichos procesos de adaptación, aunque indican también que cuentan con flexibilidad y autonomía al momento de dosificar los desempeños ya que los psicólogos no tienen experiencia en el diseño curricular. Así, para los docentes entrevistados la presencia de los psicólogos resulta una pieza fundamental en el proceso de inclusión de los estudiantes con autismo por ser ese espacio de consulta abierta y continua a sus inquietudes sobre el proceso de inclusión.

Asimismo, El departamento de Psicología al incorporar dentro de sus funciones el monitoreo tienen agencia sobre este proceso de tal forma que pueden determinar aspectos generales y más importantes sobre el sistema de implementación de educación inclusiva del colegio. El sistema de monitoreo es libre de cambios por los psicólogos por el hecho de que la institución misma es la que genera este sistema. De esta forma, los psicólogos son actores que tienen la ligera capacidad de determinar las dinámicas y las reglas de juego dentro de la institución, mientras que los docentes están totalmente delimitados por el accionar de los psicólogos, así como del director y los procedimientos internos.

En cambio, en espacios en donde el sistema estratégico no es articulado y existan diversas falencias, los docentes tendrán mucho mayor autonomía para realizar las adaptaciones y dosificaciones curriculares de acuerdo con su propio criterio. Sin embargo, esta discrecionalidad que puedan desarrollar los docentes por esta condición de autonomía se ve limitada por la falta de conocimientos y la falta de una guía clara y estandarizada para implementar la educación inclusiva. Si bien los docentes tienen la libertad para adaptar el currículo, estos no tienen el apoyo suficiente

con respecto a conocimientos y tampoco hay un seguimiento y monitoreo estricto que les permita saber si las metodologías que utilizan son las adecuadas. Así, la autonomía de toda la institución pública con respecto a las adaptaciones y dosificación curricular es alta debido a que no existe un monitoreo de instituciones superiores. El monitoreo de instituciones superiores y la existencia de una normativa clara podría determinar que el nivel de autonomía de los docentes sea menor. No obstante, la falta de un seguimiento constante de los docentes genera un vacío en el cual los docentes públicos implementan un sistema de educación inclusiva de acuerdo con lo que consideran pertinente. Así, la discrecionalidad en el colegio público surge como una medida que suple y contrarresta la falta de apoyo del Estado a los docentes sobre conocimiento oportuno en implementación de educación inclusiva.

Incluso, las falencias estructurales llegan a las instancias superiores del colegio, en donde los directores a pesar de estar abiertos a los procesos de inclusión tampoco tienen conocimientos especializados sobre estrategias de adaptación curricular e inclusión, por lo que también se encuentran limitados en el nivel de apoyo que pueden dar a sus equipos docente. De forma que terminan apoyando las acciones discrecionales que puedan desarrollar los docentes públicos en beneficio de una mejor implementación de la educación inclusiva, pero sin tener mayor supervisión sobre ellas.

Las falencias que presenta el Estado para brindar un sistema adecuado para los docentes continúan en el sentido de que no promocionan ni brindan conocimiento sobre las normativas vigentes en educación inclusiva, tanto para colegios privados, pero especialmente para colegios públicos. Esta dinámica aunada a la inexistencia de capacitaciones constantes generó que los docentes no tengan un conocimiento suficiente sobre las normativas específicas sobre discapacidad y neurodivergencia como, por ejemplo, el Plan TEA. Los docentes recurrían únicamente al conocimiento que se brindaba en la Ley General de Educación de 2003, la cual no incorpora sustancialmente información sobre educación inclusiva, ni lineamientos específicos para población TEA. Incluso los funcionarios de las instituciones intermedias a pesar de ser actores que trabajan de la mano con reglamentos normativos sólo utilizaban el Decreto Supremo 007-2021 y desconocían la existencia del Plan TEA.

De esta forma, los docentes de colegios públicos desconocían de los documentos normativos orientados a la educación inclusiva y, en cambio, empleaban

bases normativas sobre educación regular que resultaban en lineamientos aún más generales que no dan mayor alcance sobre la atención a alumnos discapacitados ni neurodivergentes. Esto refleja el claro conocimiento en educación regular que tienen los docentes del colegio público, una educación en la cual se han formado a lo largo de su vida. Son pocas las ocasiones y excepcionales en donde tienen acceso a conocimiento sobre educación inclusiva. Por otro lado, los colegios privados, incluyendo sus especialistas, docentes y directores, si bien tampoco tenían conocimiento pleno de las normativas que empleaba el Estado para la educación de estudiantes con autismo, ellos no se interesan en profundizar en este contenido normativo por el hecho de que ellos mismos creaban sus documentos y procesos internos a partir del conocimiento y exigencias de la normativa general. Estos documentos no utilizaban necesariamente los criterios conceptuales del Estado, sino que lo realizaban en base al conocimiento académico que tenían sus especialistas. El único conocimiento sobre normas que se logró identificar en los trabajadores privados fue el proceso de diagnóstico que pasan los alumnos TEA. Este conocimiento solo les resultaba útil por el hecho de que era fundamental para que ellos desarrollen su trabajo y metodologías. Ellos necesitaban que el Estado o los padres de familia por vía privada generen un diagnóstico para que se pueda desarrollar una metodología en base a los resultados de este diagnóstico. Esta misma necesidad es indicada por los docentes de colegios públicos, quienes coinciden con sus pares en indicar el diagnóstico, y el acceso a terapias y acompañamiento psicológico como parte importante del proceso de inclusión de los estudiantes autistas en aulas regulares.

El cambio comportamental que se esgrime en el Plan TEA se orienta a la generación de docentes más sensibilizados, la cual se construye en una dinámica compleja en los colegios, especialmente en los colegios públicos. Existe una gran cantidad de docentes y directores que no se encuentran sensibilizados sobre la población TEA. En este aspecto se construyen varios valores relacionados a que los alumnos TEA afectan el rendimiento de sus compañeros y que no es bueno incluirlos en un sistema de educación regular. De esta forma, varios docentes tienen miedo de trabajar con alumnos TEA porque la carencia de conocimientos sobre este tema hace que no puedan desarrollar metodologías adecuadas para su inclusión. Para los docentes, el tema del autismo resulta ser nuevo, con lo que no están sensibilizados. Incluso, esta falta de conocimiento hace que los vean como personas de discapacidad

que deben de ser reformados para que reciban la educación normal de las escuelas regulares. Estas dinámicas repercuten en varias instituciones. Los docentes del colegio privado señalaban que existe constantemente casos de niños que llegan al colegio porque en sus antiguos colegios no se les aceptaba. Aquí no solo eran víctimas de discriminación, sino que los colegios preferían no incluirlos para evitar “carga mayor” para el docente.

Sin embargo, las dinámicas observadas en la presente investigación demuestran que el cambio comportamental de los docentes es posible. La mayoría de los docentes entrevistados destaca su primera experiencia de trabajo con estudiantes autistas como el inicio de su proceso de formación y señalan una voluntad mayor para trabajar con estudiantes autistas luego de estas primeras experiencias porque refieren que se sienten más seguros sobre las estrategias que emplean. Asimismo, indican que estas primeras experiencias son las que los orientan a buscar una mejor capacitación, pero aún existe un gran sesgo de los profesores hacia los alumnos TEA. Los docentes explicaron que el cambio se generaba conforme iban entendiendo las condiciones del alumno y las capacidades individuales de cada uno. Una vez que los docentes identifican la forma adecuada en la que se debe de trabajar con los alumnos TEA, el trabajo es más fluido y se perciben mayores y mejores resultados, por lo que es claro que los docentes que no han tenido contacto con estos estudiantes seguirán conservando dichos sesgos.

Uno de los factores excepcionales que genera la adaptación del profesor a estas nuevas metodologías es el apoyo que brindan los padres a través de docentes sombra, los cuales dotan a los docentes de conocimientos específicos sobre el alumno que cuidan. Esto ayuda a que los profesores entiendan de mejor manera las metodologías que deben de aplicar sobre los alumnos. Sobre todo, ayuda a que los docentes puedan empatizar mejor con el alumno y no se estresen por no poder adaptar una metodología determinada. El apoyo de los maestros sombra si bien es excepcional porque no a todos los docentes de colegio público le tocará un alumno con docente sombra, este actor es fundamental para la adaptabilidad de los docentes y que lleguen a empatizar de mejor manera con el alumno y es visto como un apoyo por parte de los docentes.

De esta forma, los docentes paulatinamente conforme conocen más la situación de los alumnos TEA, se dan cuenta de que el esfuerzo de trabajar con estos alumnos

no es tanto, sino que la dificultad reside en entender y aplicar las estrategias adecuadas para cada alumno. La única condición para que el cambio hacia un docente más sensibilizado se lleve a cabo es la constancia que deben de tener. Los docentes entrevistados afirman que debido a los diversos niveles TEA, puede que sea más difícil adaptar metodologías con determinados alumnos. El caso de una profesora de colegio público resulta pertinente para este argumento pues afirma que ella ya había desarrollado una metodología estricta para alumnos TEA de acuerdo con su experiencia. Sin embargo, cuando le llegó un caso de un alumno con un nivel de autismo mayor entró en un estado de desesperación porque la metodología que había utilizado no sirvió para este caso. De esta forma, la voluntad de la docente fue mayor y buscó capacitarse por sí misma y junto a la maestra sombra del alumno logró establecer una nueva metodología específica. Así, la variedad de niveles si bien puede ser una dificultad, el conocimiento conceptual y teórico de las adaptaciones curriculares y la condición TEA, permiten que los docentes puedan sortear estas dificultades y alcanzar mayores logros.

Este caso demuestra que, el momento en el que los docentes empatizan con los alumnos y con su condición estos están más dispuestos a formarse por sí mismos para brindar una mejor educación. Incluso, una vez que entienden cuáles son las metodologías más pertinentes para trabajar con población TEA, los docentes coinciden en que el sistema de educación regular permite un espacio adecuado para la inserción de los alumnos TEA no solo en el colegio, sino que en la sociedad misma. Los docentes aprecian el modelo como una semejanza a la vida cotidiana en la sociedad y este sistema educativo le permitirá a futuro tener mejores capacidades para insertarse en la sociedad. Asimismo, en este sistema los alumnos y los padres de familia aprenden sobre la diversidad que existe, aprenden a valorar que las diferencias son maravillosas, que detrás de cada niño con TEA hay un niño con emociones, sentimientos y que tienen varias cosas para enseñarnos.

La educación regular adquiere de esta forma, una visión idónea para los profesores porque no se concentran exclusivamente en conseguir resultados de rendimientos alto, sino que debido a su experiencia y conocimiento sobre el tema entienden que más importa desarrollar las capacidades individuales de los alumnos, como, por ejemplo, su habilidad para socializar, para insertarse en las dinámicas de todos sus compañeros y descubrir en qué campos de estudio destacan, haciendo

estudiantes competentes. En este aspecto todos los docentes entrevistados mostraron un claro ejercicio y compromiso con el enfoque por competencias ya que muchos hacían referencia directa e indirectamente al perfil de egreso cuando hablaban del logro de competencias que buscan para sus estudiantes y como eran consciente que no todos apuntaban al mismo nivel de desarrollo, sino que este iba de la mano con las características de aprendizaje, habilidades e interés de cada estudiante sea o no de inclusión.

La discrecionalidad que se manifiesta en los docentes y directores sobre la inclusión de estudiantes TEA en la educación regular, en el presente caso no resulta ser plenamente favorable a la política. Existen una serie de dinámicas ocultas a nivel de la región que develan que no existe una entera disposición de los docentes y de los directores por trabajar con alumnos TEA. Por un lado, se han encontrado varios casos en los directores no están abiertos a incorporar más alumnos TEA. Si bien existe una normativa clara que delimita la incorporación de dos alumnos con discapacidad por aula, los funcionarios de la UGEL mencionan que es posible que existan estas variaciones a la norma con la finalidad que se cumpla el objetivo central de brindar educación a este público. Sin embargo, varios de los directores no hacen uso de esta discrecionalidad para incluir a los alumnos en la matrícula, por el contrario, lo utilizan para limitar el acceso amparándose en el agotamiento de cupos de inclusión en la IE para negar la matrícula. Incluso, existen casos en los que la UGEL tuvo que intervenir y facilitar el proceso de incorporación de alumnos TEA, en condiciones en las que el director no quería aceptarlos.

Esta práctica es recurrente y existen varias denuncias de colectivos y durante las entrevistas se descubrió que en varios de los colegios públicos no se aceptan alumnos TEA, por el hecho de que prevalece un estigma que los alumnos TEA suponen una sobrecarga para los docentes. Esta constante, se ha visto reflejada en que varios de los casos de inscripciones de alumnos TEA en colegios privados, específicamente en el caso analizado, vengan del colegio público a raíz de una mala disposición de los docentes y del hecho que no encuentran vacantes.

Asimismo, otra dinámica recurrente que manifiesta esta amplia falta de discrecionalidad se expresa en las relaciones de los colegios y los SAANEE. Los directores de los colegios consideran que los trabajadores del SAANEE van a fiscalizar el trabajo que vienen realizando. Esto ha generado que varios de los

directores no dejen ingresar a los trabajadores del SAANEE y se envuelvan en pleitos y tensiones cuando estos trabajadores se acercan al centro educativo.

Por otro lado, existe una gran cantidad de casos en los que los mismos docentes no se muestran abiertos a trabajar con alumnos TEA. Si bien en los casos entrevistados no existe esta mala disposición de los docentes, estos mismos reportan que es recurrente que sus colegas se mantengan al margen de los casos TEA. Esto debido a que prevalece un estigma que los alumnos TEA requieren un esfuerzo adicional, que se ve reflejado en adaptación curricular, una preparación especial de la clase para el alumno y capacitaciones constantes. Asimismo, el hecho de lidiar con alumnos TEA supone para los maestros enfrentarse a comportamientos con los que ellos no están acostumbrados, sobre los que no tienen conocimiento de cómo reaccionarán los alumnos y qué medidas emplear con ellos. De esta forma, muchos de los docentes prefieren evitar la carga adicional y trabajar sobre lo que ellos ya saben: educación regular.

En cambio, los docentes que sí tienen la disposición sí tienen la disposición a trabajar con alumnos TEA es por el hecho que han tenido estos casos y conocen a profundidad que las desventajas que se han creado sobre la educación a este grupo. Los docentes entrevistados, que se enmarcan en este grupo, identifican que antes tenían estos prejuicios sobre los alumnos TEA, pero conforme conocieron de cerca la situación y el comportamiento de cada alumno, lograron sensibilizarse y generar empatía. Ahora consideran que el trabajo adicional no es tan grande, sino que se requieren los conocimientos adecuados y la vocación para llevar a cabo esta labor. Concluyen que estos prejuicios que se han generado resultan ser simples mitos que restringen la discrecionalidad de los docentes y directores por incluir apropiadamente a los alumnos TEA dentro del sistema educativo regular.

De igual forma, una de las limitantes y falta de discrecionalidad observada durante la elaboración de la presente investigación se refiere a la poca apertura y disponibilidad de colegios tanto públicos como privados por compartir sus experiencias sobre la inclusión de alumnos TEA. Lograr que los colegios accedan a compartir sus relatos en torno a las prácticas docentes y la metodología empleada por la institución resultaba ser complicado. Era usual que los colegios prefieran mantener las dinámicas que se generan dentro de ellas como algo reservado incluso en instituciones que se manifestaban abiertamente inclusivos.

Asimismo, la discrecionalidad de los docentes y directores se vio limitada por la falta de conocimiento técnico sobre educación regular con enfoque inclusivo. El trabajo de los docentes, específicamente del ámbito público, no resultaba ser completo porque tenían que enseñar algo sobre lo que nunca se habían capacitado ni formado. Los docentes estuvieron formados en esquemas de educación básica regular, la cual no contempló capacitación en torno al paradigma de la neurodivergencia en la cual se enmarca el TEA. Esto originó que las metodologías de los docentes carezcan de conocimiento técnico sobre cómo debería de ser una educación de calidad para estos alumnos. Las metodologías que aplicaban eran simplemente las que habían adquirido de manera empírica, a través de los casos de niños TEA que habían tenido a su cargo, así como la experiencia de colegas.

En este sentido, son pocos los casos en los que los docentes han tenido la iniciativa de llevar cursos y capacitaciones específicas sobre alumnos TEA, para brindar una mejor calidad de enseñanza. En estos casos, los docentes para tener que recibir estos cursos debían de hacer un sacrificio en su vida personal y sobre su trabajo en el aula. Esto debido a que las capacitaciones se desarrollaban en el horario posterior a clase, el cual el docente emplea para dedicar tiempo a su vida familiar y a preparar las clases del día siguiente. Estas limitaciones de horario generaron que varios de los docentes prefieran no capacitarse a pesar de que sí desean hacerlo en algún momento.

En este sentido, las limitaciones y las acciones no discrecionales que realizan los docentes sobre la inclusión de alumnos TEA en la educación regular se basan en prejuicios y en una falta de conocimiento sobre el sistema apropiado de inclusión educativa de estos alumnos. Esto se manifiesta específicamente en el colegio público analizado por el hecho que mantiene un sistema de capacitaciones deficiente. El Estado no ha desarrollado un aparato oportuno de promoción y capacitaciones sobre la condición TEA. Estos instrumentos permitirían resolver los prejuicios existentes de tal forma que dejen de ver la inclusión de los alumnos TEA como un problema que genera mayor sobrecarga laboral. Por otro lado, el colegio privado no percibe estas mismas dinámicas y los docentes no tienen los mismos valores, por el hecho que existe un departamento de psicología que cumple una doble función. Primero, facilita el trabajo de los docentes en temas técnicos como en la adaptación curricular. Segundo, orienta constantemente a los docentes para que entiendan cual es la mejor

forma de interactuar y de enseñar a cada alumno TEA.

2.3. La incidencia de los padres de familia en el proceso de adaptación curricular e inclusión

Los padres resultan ser actores fundamentales que facilitan el sistema de implementación que desarrollan los colegios tanto privado como público. Los docentes entrevistados remarcan la necesidad de que los padres estén dispuestos a trabajar y a apoyar a sus hijos, pues tratar con alumnos TEA requiere comprender situaciones distintas. Incluso, el sistema del colegio privado apuesta en que los padres apoyarán a los alumnos, pues sin este soporte es imposible que el modelo funcione. Las dificultades para los docentes recaen en situaciones en donde los padres de familia no están dispuestos a apoyar a sus hijos. Existen muchos casos de padres de familia que se encuentran en la negación de aceptar que su hijo tiene un diagnóstico autista. Los docentes comentan que generalmente las madres son aquellas que están más comprometidas con la educación de sus hijos, pues se encuentran en constante diálogo con los docentes para que se complementen las prácticas del colegio con las del hogar. Sin embargo, son los padres varones los que entran en la negación de aceptar que sus hijos son parte de la población autista. Esto genera dificultad no solo para los profesores sino al mismo sistema de educación debido a que la falta de un diagnóstico claro es imposible empezar un trabajo con los alumnos, asimismo, es difícil establecer las fortalezas individuales del alumno y asignar tareas condicionadas y adaptadas de acuerdo con los resultados de este diagnóstico. A pesar de que los docentes refieren casos en los que ambos padres se encuentran comprometidos con el proceso de inclusión del estudiante TEA, recalcan que no es una situación recurrente. Es posible también que los padres puedan no involucrarse con el proceso de diagnóstico y posterior inclusión por el peso que dicho diagnóstico implica en un contexto que se muestra aún poco sensibilizado, lo que reforzaría el temor hacia las prácticas de segregación que puedan aplicar los colegios a partir de la existencia del diagnóstico.

A un nivel más emocional, el hecho de que los padres no muestren interés en apoyar a su hijo puede generar el desánimo del docente por trabajar específicamente en el caso de su hijo. Incluso, existen casos en donde este desinterés ocasiona que los docentes cambien de perspectiva sobre la educación hacia alumnos TEA, pues entienden que el proceso ahora resulta ser más dificultoso ya que no existen apoyos

algunos. De forma similar, que los colegios no se muestren abiertos a la atención de la diversidad puede ocasionar que los padres se muestren reacios ha desarrollar los procesos para diagnosticar a sus hijos lo que termina desembocando en estudiantes sin diagnóstico, situación que termina perjudicando finalmente el acceso a una educación de calidad a dicha población.

De igual forma, la percepción y el apoyo de los padres de los alumnos no autistas también es importante para que el sistema de educación inclusiva se lleve a cabo de manera plena. Los docentes aprovechan que los alumnos en nivel inicial y primaria están más dispuestos a empatizar con sus compañeros autistas y tratan de crear un ambiente de armonía en el que se integren los alumnos a partir de dinámicas y juegos. En esta situación, si los padres de familia de estos alumnos regulares no complementan estas prácticas desde el hogar, pueden truncarse las estrategias que los docentes desarrollan en el aula. La desventaja, en este sentido, sería en casos en los que los padres no entiendan los procesos de los niños. Asimismo, en casos en donde los padres no quieran que su hijo tenga compañeros con autismo también afectará en la inclusión de ellos al sistema educativo regular. La desventaja, en sí, resulta ser más que todo un juicio hacia una discriminación por ser diferente. El trabajo sobre este valor resulta fundamental debido a que el comportamiento de actores indirectos también tiene repercusiones sobre la adaptación de los alumnos neurodivergentes al sistema educativo regular.

Por otro lado, el apoyo que brindan los padres de familia se expresa de diversas maneras. Existen algunos padres que suplen el rol de capacitaciones y actualizaciones al docente. Este grupo se orienta a darle materiales e información o compartir estrategias adecuadas con los docentes, de tal forma, que puedan incorporarlo en sus metodologías. Esta información es relevante para los docentes debido a que ellos no reciben un sistema de capacitación adecuado y usualmente no están al tanto de conocimientos técnicos. De igual forma, los padres coordinan entre ellos y crean asociaciones destinadas a brindar una mejor educación a los niños con autismo. En el caso de Piura existe una asociación de padres de familia (ADAPTA) preocupados por la atención de estudiantes en los centros educativos. Actualmente cuentan con un aula no escolarizada de 23 alumnos que son atendidos en horarios flexibles por padres de familia voluntarios. El objetivo de esta iniciativa es buscar ser un CEBE exclusivo para niños con autismo. Estas iniciativas ocurren a partir de la falta

de calidad que brindan los servicios educativos públicos, pero denotan el gran interés de los padres por brindar a sus hijos un sistema de educación adecuado. Incluso, los padres componen grupos en redes sociales, de tal forma que puedan promocionar sus experiencias y apoyarse mutuamente con las dificultades que puedan tener otros padres en la crianza y educación de sus hijos con autismo.

Asimismo, los padres en muchas ocasiones, más en el ámbito privado que público, apoyan a los docentes llevando a sus hijos a terapias. Esta práctica apoya al desarrollo de las capacidades motrices de los alumnos, las cuales permiten que los alumnos no solo tengan un mejor desempeño en las aulas, sino que logren desarrollar habilidades sociales con sus compañeros. De esta forma, se facilita el trabajo del docente porque ya no se ve involucrado en procesos dificultosos de motricidad y ayuda a que la adaptación curricular sea efectiva. Los docentes mencionan como casos ante esta situación que algunos niños a partir de las terapias lograron reconocer su nombre y entender cuando un adulto los llama. Esto facilita las dinámicas de los docentes, los cuales muchas veces veían esta condición como una dificultad para incluir al alumno en las dinámicas grupales. Las terapias, de esta forma, se colocan como una dinámica que permite facilitar el trabajo de los docentes en el aula, pues la inclusión del niño resulta más favorable: las terapias refuerzan el sistema de salud y el sistema educativo.

3. Conclusiones

La presente investigación se propuso analizar el proceso de implementación de políticas educativas sobre la población TEA en dos colegios de la región Piura. La selección de ambos casos permitió contrastar la llegada de las políticas que buscó generar el Estado, así como las estrategias que desplegaron las instituciones privadas a falta de apoyo del Estado. Para entender las dinámicas, primero, se utilizó como herramienta teórica el análisis bottom up a partir de las variables normativas y no normativas en el sistema jerarquizado de educación en Piura. Asimismo, se incluyó un análisis sobre los burócratas de la calle con la finalidad de entender su rol discrecional sobre el apoyo a las políticas educativas. Segundo, se logró realizar el análisis a partir del uso metodológico de recolección de información y entrevistas semiestructuradas a funcionarios de las UGELes, de la DREP, SAANEE y de los dos colegios analizados.

El sistema de implementación de políticas enfocadas a la educación inclusiva en el caso de la región Piura y específicamente en los dos colegios analizados muestra una débil articulación entre las tres instituciones competentes en esta labor: la UGEL, la DREP y los colegios. Este proceso de implementación se plantea bajo el modelo de descentralización, en el que se confieren diversas facultades a las instituciones ubicadas a un nivel más local; sin embargo, el proceso resulta ser jerárquico y copado de normativas y trámites burocráticos complejos.

El caso del presupuesto es el más claro en este sentido, porque el dinero destinado a la educación inclusiva únicamente contempla a los CEBE. En este marco, se considera a estas instituciones como las únicas entidades que promueven un sistema educativo orientado a personas con discapacidad y neurodivergentes, mientras que en la realidad la educación regular no solo acoge gran parte de esta población, sino que el objetivo de una educación inclusiva se sostiene en la interrelación que desarrollan los alumnos dentro de un proceso educativo con alumnos regulares. De esta forma, los colegios de educación regular utilizan únicamente su propio presupuesto para implementar un sistema adecuado de educación inclusiva. No existe una asignación adicional enfocada a promover la educación inclusiva en colegios regulares.

Asimismo, el sistema de implementación en las instituciones intermedias se explica por la falta de iniciativa y coordinación para la contratación de especialistas. El presupuesto asignado si bien resulta muy poco para contratar especialistas en educación especial, los trámites burocráticos para solicitar dinero resultan ser difíciles. La labor de aginar presupuesto, comprende un esfuerzo muy grande al punto de involucrar distintas instituciones a nivel local y en el gobierno central. La carencia de especialistas fomenta que en estas instituciones intermedias no exista una especialista destinada a monitorear y evaluar la implementación de políticas de educación inclusiva en los colegios.

Este rol de especialista que puede brindar el sistema del Estado se ha visto reforzado en menor medida por la institución del SAANEE, la cual, si bien se establece como un organismo capaz de brindar conocimientos pertinentes a los docentes, no puede ejercer plenamente esta facultad, debido a falencias en la coordinación entre las instituciones involucradas. Los colegios no conocen realmente el rol del SAANEE debido a problemas de gestión y coordinación, lo que provoca que los colegios no brinden las condiciones adecuadas para que desarrollen su trabajo. De igual forma, la asignación de colegios a los miembros del SAANEE resulta ser difícil, en el sentido que los colegios quedan lejos y los implementadores no tienen el presupuesto suficiente como para poder llevar a cabo sus labores. La SAANEE como institución no se hacía cargo de los viáticos debido a que los procesos para conseguir el presupuesto resultaban ser difícil, lo que obligaba a los miembros del SAANEE a utilizar de sus propios recursos para llevar a cabo esta labor.

Así, el conjunto de prácticas que evidencian una organización deficiente entre las instituciones encargadas de llevar a cabo la implementación de la política genera que los implementadores del último nivel del sistema (docentes y directores) sean los más afectados. Incluso, el sistema de capacitaciones provisto por este esquema que plantea el Estado no llega a ser suficiente para que los docentes conozcan las mejores metodologías de enseñanza para los alumnos TEA, ni tampoco para que sepan la forma adecuada para dosificar y adaptar el currículo. La falta de conocimiento sobre educación especial se expresa en la gran cantidad de funcionarios y docentes, los cuales, debido a su formación, se encuentran más orientados a la enseñanza en un sistema de educación regular. En varios de los casos de personal que no conoce de primera mano el trastorno autista, llega a desarrollar pensamientos paternalistas sobre

los alumnos e, incluso, conciben a la condición como una enfermedad y una discapacidad, la cual debe de ser tratada con diferencia.

Esta dinámica ya mencionada demuestra un desbalance en el proceso de implementación del colegio público, frente al caso del colegio privado. El colegio público se constituye como un espacio en el que los docentes no tienen conocimiento suficiente sobre cómo enseñar a alumnos TEA, debido a que el sistema educativo descentralizado que se ha planteado no brinda soportes suficientes a los docentes para solucionar esta dificultad. Asimismo, existe una falta constante de monitoreo en las escuelas públicas, lo que no permite que se sepa si los docentes realizan sus metodologías de enseñanza y su adaptación curricular de manera efectiva. Estas condiciones, brindan un espacio de libertad para que los docentes puedan desarrollar su discrecionalidad.

Los docentes optan por tomar clases privadas sobre adaptación curricular y, específicamente, sobre la condición TEA. De igual forma, se apoyan en el conocimiento de especialistas dentro de su círculo de enseñanza. Por un lado, en casos de que los alumnos tengan profesores guía, los docentes de educación regular se apoyan en el conocimiento que tengan estos para adaptar sus clases, el currículo y saber la mejor forma de poder trabajar sobre las capacidades de los alumnos. Por otro lado, los docentes consultan en colegas que tengan mayor experiencia enseñando alumnos autistas. Consideran que el conocimiento empírico que han adquirido con los años es valioso para poder entender los distintos niveles de autismo que presentan sus alumnos.

Por otro lado, el colegio privado se plantea en una dinámica distinta, alejada de los planteamientos normativos del Estado, así como de las prácticas recurrentes entre docentes de colegios públicos. El colegio analizado propone una propia metodología de enseñanza mucho más disciplinada y apoyada en un grupo de especialistas psicólogos. El colegio cuenta con un departamento de psicología, el cual cumple los roles de monitoreo, supervisión y capacitación a los docentes sobre las metodologías, dosificación y adaptación curricular. Este mecanismo permite sortear las dificultades de conocimiento que puedan tener los docentes del colegio privado, pues debido a su formación ellos se orientan al trabajo sobre educación regular.

Asimismo, la metodología que plantea el colegio busca elaborar un enfoque comunitario en el que se trabaja en conjunto con docentes, psicólogos, terapeutas y padres de familia, de tal forma que sea vea una unidad en el trabajo de las capacidades de cada alumno. Sin embargo, el sistema rígido del colegio privado no brinda espacios para que los docentes puedan desarrollar un alto nivel de discrecionalidad, sino que se ven orientados por los psicólogos los cuales indican cuales son las adaptaciones que deben de realizar.

Finalmente, es necesario entender que los resultados de la presente investigación no deben de generalizarse al conjunto de las IIEE del Perú. Los casos mostrados en el presente trabajo resultan ser específicos y sobre instituciones que adoptan estrategias a su propio criterio, adaptadas al contexto en el que se sitúan. Mientras que el colegio privado desarrolla su metodología de enseñanza basada en criterios especializados por parte de su equipo académico y psicológico, los profesores del colegio público poseen una discrecionalidad amplia basada en sus propios conocimientos empíricos. Estas particularidades hacen que el trabajo sea aplicable exclusivamente a estos casos y, por ende, no pueda generalizarse a la región Piura ni a entender el caso de la educación TEA a nivel nacional. El trabajo contribuye a identificar una dinámica particular que bien puede o no puede coincidir con casos similares en el país. Se requieren más estudios similares en todo el país para entender a cabalidad de qué forma se estructura el sistema de políticas educativas para la población TEA.

4. Referencias Bibliográficas

- Artigas, J. y Paula I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.* 32(115), 567-587.
- Carpio, S. (2019). *Prácticas Educativas Inclusivas para Niños con TEA en sus Primeros Años de Escolarización* [Tesis de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/21318>
- Casas et al. (2021). Burócratas y ciudadanos: La burocracia de nivel de calle en la implementación de la política pública de seguridad alimentaria y nutricional en el departamento de Antioquia. *Estudios políticos*, 61, 125-152.
- Castellanos, P. (2012). *Interpretación de emociones en madres de niños con Trastorno del Espectro Autista* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1725>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 24. 30 de marzo de 2007. <https://spij.minjus.gob.pe/Graficos/Peru/2007/diciembre/31/DS-073-2007-RE-CONV.pdf>
- Constitución Política del Perú de 1993. Art. 7. 29 de diciembre de 1993 (Perú).
- Constitución Política del Perú de 1979. 12 de julio de 1979 (Perú).
- Decreto Supremo N° 006-2006-ED [Ministerio de Educación]. Que aprueban Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-006-2006-ED.php>
- Decreto Supremo N° 001-2019-MIMP [Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables]. Que aprueba el "Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) 2019-2021". 10 de enero de 2019. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-aprueba-el-plan-nacional-para-las-perso-decreto-supremo-n-001-2019-mimp-1730158-5>
- Defensoría del Pueblo (2001). *Situación de la Educación Especial en el Perú: Hacia una educación de calidad*. Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe_63.pdf
- Elmore, R (1980). Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*. 94(4), 601-616.
- Flores, C., Olivares, C., Pinto, G. y Reyes-Narváez, C. (2022). Neurodivergencia en la biblioteca académica: adaptaciones en colecciones y servicios. *Ibersid*, 16(2), 111-119.

- Guerrero, M. (2018). *Prácticas docentes para la inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA) en las aulas de Educación Inicial* [Tesis de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16966>
- Izquierdo, B. (2017). *La política de la Inclusión Educativa en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista al aula regular* [Tesis de magister, Universidad de Manizales]
- Jara, C. (2014). *Experiencia emocional en hermanos adolescentes de niños con Trastorno del Espectro Autista* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5797>
- Lay, I. y Anguiano M. (2015). Las políticas públicas en la inclusión educativa para niños con Trastornos del Espectro Autista. *Investigación y Debate*, 7, 109-125.
- Ley N° 23384. Ley General de Educación. 18 de mayo de 1982. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/23384.pdf>
- Ley N° 27050. Ley General de la Persona con Discapacidad. 6 de enero de 1999. http://www.minedu.gob.pe/files/266_201109141525.pdf
- Ley N° 28044. Ley General de Educación. 29 de julio de 2003. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ley N° 29973. Ley General de la Persona con Discapacidad. 24 de diciembre de 2012. <https://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2017/08/04212240/ley-29973-discapacidad-peru.pdf>
- Ley N° 30150. Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). 8 de enero de 2014. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-proteccion-de-las-personas-con-trastorno-del-del-espe-ley-n-30150-1035199-2/>
- Leyton C. (2020). Profesionales al nivel de la calle: Tensiones y desafíos en el proceso de implementación de las políticas sociales. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 20, 37-54.
- Leser, J. et al. (2017). The emotional Leviathan: How Street Level Bureaucrats govern Human Trafficking Victims. *Digithum*, 19, 19-36.
- Lindblom, C. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Lipsky, M. (1969). Toward a Theory of Street-Level Bureaucracy. *Institute for Research on Poverty Discussion Papers*, pp. 48-69.
- Ministerio de Educación (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva*

Balance y Perspectivas. Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú.
<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2019). *Plan Nacional para las personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. https://www.conadisperu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/PLAN_TEA_2019-2021.pdf

Mendoza, M. (2018) La discapacidad en el Perú y adaptaciones de accesibilidad de espacios e infraestructura en centros educativos inclusivos. *Educación*, 24(1), 35-45. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n1.1313>

Mendoza, X. (2014). *Estrés parental y optimismo en padres de niños con Trastorno del Espectro Autista* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5732>

Ministerio de Educación (1997) *Conceptualización y política de la atención educativa integral de las personas con autismo*. Ministerio de Educación. <https://iujopetare.files.wordpress.com/2016/03/conceptualizacic3b3n-y-polc3adtica-del-area-autismo.pdf>

Paico, A. (2019). *Implementación del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15772>

Paz Colina, S. M. y Zevallos Zapata, B. A. (2021). *Centro de Educación Básica Especial para niños Tea en San Juan de Lurigancho* [Trabajo de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Arquitecto, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/14787>

Peramás, G. (2018). *Inclusión de estudiantes con trastorno de espectro autista (TEA) en la educación primaria* [Tesis de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18147>

Pérez, A. (2017) *Afrontamiento y bienestar psicológico en madres de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9894>

Portocarrero, C. (2022). *Necesidades existentes y soluciones inconclusas: Un análisis sobre el programa de reconocimiento a instituciones educativas que promueven buenas prácticas en educación inclusiva – “Escuela Valora”* [Tesis de magíster], Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional

de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/21536>

Resolución Legislativa N° 29127. Que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. 1 de noviembre de 2007. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29127.pdf>

Sabatier, A y Mazmanian, D (1993) La implementación de la Política Pública: un marco de análisis. En Aguilar, LF (Ed.) *La implementación de las políticas*. Editorial Miguel Ángel Porrúa, p. 323-372.

Sánchez, S. (2020). Paradigma de la Neurodiversidad: una nueva forma de comprender el Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(1), 19-35.

Schwalb, C. (2022). *¿Niños con autismo en escuelas regulares?: Discursos y percepciones respecto a los niños con autismo y su inserción al sistema educativo regular en Lima* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22157>

Stenning, A. y Bertilsdotter, H. (2021). Neurodiversity studies: mapping out possibilities of a new critical paradigm. *Disability & Society*. 36(9), 1532-1537.

Tello, M. (2017). *El uso de los recursos didácticos utilizados por los docentes del CEBE FAP OMG en la enseñanza de habilidades comunicativas con niños con Trastorno del Espectro Autista en el área de Comunicación* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9790>

Urrutxi, L., Alvarez-Rementería, M., Alonso-Sáez, I. y Beloki-Arizti, N (2021). Voluntad política a favor de la educación inclusiva y equitativa: Inicios y desarrollo analizando su significado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(64), p. 1-21.

5. Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Estimado/a participante, buenos días/tardes:

Gracias por su apoyo en la realización de esta investigación conducida por Magaly Liz Anco Concepción, tesista de la especialidad Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quien es asesorada por la docente Stéphanie Rousseau. La investigación, denominada el rol de “los burócratas de la calle” en la implementación de las políticas educativas para la atención de estudiantes con TEA, tiene como propósito analizar las trayectorias de las instituciones educativas en el proceso de adaptación curricular para la inclusión de los estudiantes con autismo en aulas regulares.

Se le ha contactado a usted en calidad de entrevistado/a. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita poder grabar la entrevista. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al transcurrir en un periodo de 03 años luego de la publicación de la tesis, la información será borrada.

Asimismo, su identidad será tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa a su nombre y se utilizará un código de identificación o pseudónimo. Tampoco se identificará al colegio/UGEL.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Se considera que este estudio implica un riesgo mínimo para usted. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

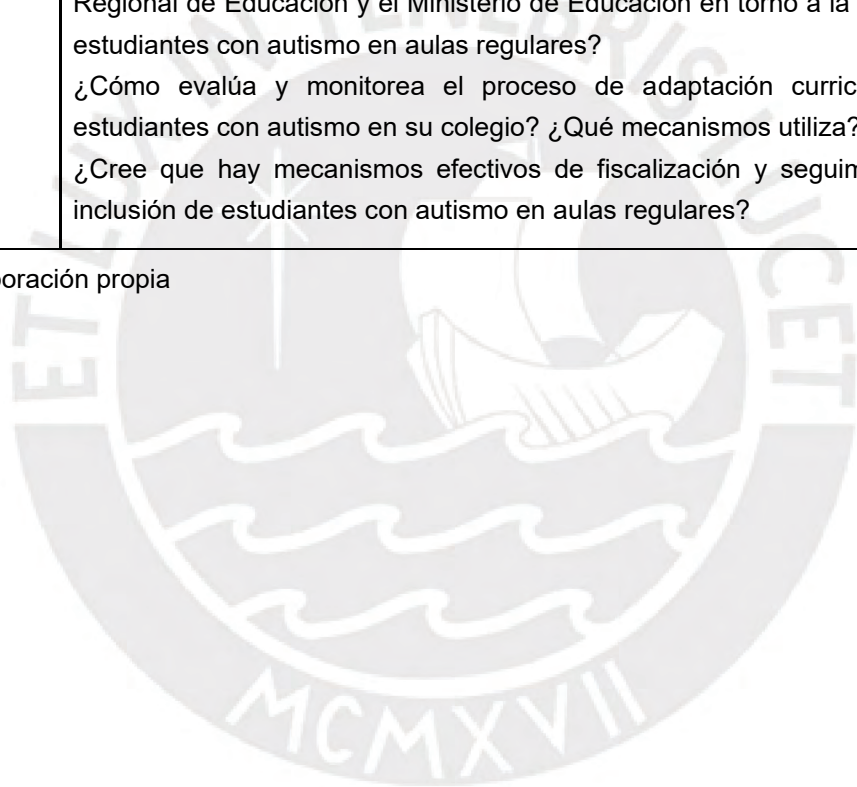
Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Guía de entrevista para directores / coordinadores / psicólogos

Categoría	Preguntas guía
<p>Amplitud y ambigüedad de la política pública</p> <p>(Conocimiento e interpretación de las normas, decretos, documentos de trabajo, etc.)</p>	<p>¿Está familiarizado con las normas vigentes de inclusión de niños autistas en colegios regulares? ¿Podría mencionar algunas de ellas?</p> <p>¿Ha tenido acceso a documentos de gestión curricular y guías de trabajo elaboradas por el MINEDU, la Dirección Regional de Educación o el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) para la adaptación curricular de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Podría mencionar alguna de ellas?</p> <p>¿Ha recibido capacitación o formación específica sobre la inclusión de estudiantes con autismo en colegios regulares?</p>
<p>Adhesión a lo establecido por la Política Pública</p> <p>(Significados compartidos entre formuladores - BNC)</p>	<p>¿Cómo se relaciona con los padres de los estudiantes con autismo?</p> <p>¿Cómo es la comunicación y la colaboración entre los padres y los docentes en el proceso de adaptación curricular? ¿Podría describirme la dinámica de trabajo?</p> <p>Desde su experiencia ¿Cuál es la percepción de los padres de familia de los estudiantes regulares sobre la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Han manifestado alguna preocupación al respecto?</p> <p>¿Cómo percibe la inclusión de los estudiantes con autismo en el aula? ¿Cómo afecta esto a los demás estudiantes en el aula? ¿Ha notado alguna diferencia en el rendimiento escolar de los estudiantes con autismo desde que se implementaron estas políticas? ¿Cómo afecta a su trabajo como Director/Coordinador/Psicólogo?</p> <p>¿Considera que se están implementando políticas educativas efectivas para la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Qué mejoras cree que podrían implementarse?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas y desventajas que ve en la inclusión de estudiantes con autismo en colegios regulares desde su experiencia como director/a?</p>
<p>Discrecionalidad de BNC</p> <p>(Reformulación de la Política (de acuerdo a sus juicios e intereses)</p> <p>(+ Hacen más de lo indicado)</p> <p>(- Se limitan a lo</p>	<p>¿Cuál es el procedimiento para que un estudiante con autismo se inscriba en su colegio? ¿Podría detallarme qué actores y funciones intervienen en dicho proceso?</p> <p>¿Cómo promueve y fomenta la inclusión de estudiantes con autismo en su colegio?</p> <p>¿Cómo ha sido el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo en su colegio? ¿Ha habido algún tipo de capacitación o formación específica para los docentes que trabajan con estudiantes con autismo?</p> <p>¿Su colegio ha enfrentado alguna dificultad o desafío específico en el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo? ¿Cómo lo ha solucionado?</p>

<p>mínimo (buscan mecanismos para no adherirse)</p>	<p>¿En qué medida ha tenido libertad para tomar decisiones sobre la adaptación curricular de los estudiantes con autismo en su colegio?</p> <p>¿Ha tenido que lidiar con algún tipo de presión o influencia externa en su toma de decisiones para la adaptación curricular?</p> <p>¿Cuáles son sus funciones dentro del proceso de adaptación curricular?</p>
<p>Control de la discrecionalidad (Capacidad de control por parte de autoridades superiores)</p>	<p>¿Cómo es el trabajo articulado que realiza con los docentes en relación a la inclusión de estudiantes con autismo? ¿Cómo se definen las estrategias para la adaptación curricular?</p> <p>¿Cómo se relaciona con el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales en el colegio? ¿Ha solicitado su colaboración en el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo? ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando con este servicio?</p> <p>¿Cómo es su relación y trabajo con la Unidad de Gestión Local, la Dirección Regional de Educación y el Ministerio de Educación en torno a la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares?</p> <p>¿Cómo evalúa y monitorea el proceso de adaptación curricular de los estudiantes con autismo en su colegio? ¿Qué mecanismos utiliza?</p> <p>¿Cree que hay mecanismos efectivos de fiscalización y seguimiento de la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares?</p>

Fuente: Elaboración propia



Anexo 3. Guía de entrevista para trabajadores del SAANE

Categoría	Preguntas guía
<p>Amplitud y ambigüedad de la política pública</p> <p>(Conocimiento e interpretación de las normas, decretos, documentos de trabajo, etc.)</p>	<p>¿Cuáles son las normativas vigentes para la inclusión de estudiantes autistas en aulas regulares que considera más importantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuál de los documentos de gestión curricular y guías de trabajo elaboradas por el MINEDU, la Dirección Regional de Educación o el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) para la adaptación curricular de estudiantes con autismo en aulas regulares considera más importantes? ¿Podría mencionar alguna de ellas?</p> <p>¿Cómo han venido trabajando el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo en los colegios con los que trabaja? ¿Podría comentarme algunos ejemplos?</p>
<p>Adhesión a lo establecido por la Política Pública</p> <p>(Significados compartidos entre formuladores - BNC)</p>	<p>¿Cómo se relaciona con los padres de los estudiantes con autismo?</p> <p>¿Cómo es la comunicación y la colaboración entre los padres, los docentes y el equipo SAANEE en el proceso de adaptación curricular?</p> <p>¿Podría describirme la dinámica de trabajo?</p> <p>Desde su experiencia ¿Cuál es la percepción de los directores/coordinadores/psicólogos y docentes de los colegios de educación básica sobre la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Han manifestado alguna preocupación al respecto?</p> <p>¿Considera que esta percepción es similar a la que tienen los padres de familia de los estudiantes no autistas de estos colegios?</p> <p>¿Cómo percibe la inclusión de los estudiantes con autismo en el aula?</p> <p>¿Cómo considera que influye en el resto de estudiantes? ¿Ha notado alguna diferencia en el rendimiento escolar de los estudiantes con autismo desde que se implementaron estas políticas? ¿Cómo considera que afecta el trabajo del docente?</p> <p>¿Considera que se están implementando políticas educativas efectivas para la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Qué mejoras cree que podrían implementarse?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas y desventajas que ve en la inclusión de estudiantes con autismo en colegios regulares desde su experiencia como equipo SAANEE?</p>
<p>Discrecionalidad de BNC</p> <p>(Reformulación de la Política (de acuerdo a sus juicios e intereses))</p>	<p>¿Cuál es el procedimiento para que un colegio tenga el apoyo del SAANEE en el proceso de adaptación curricular? podría comentarme algunos ejemplos</p> <p>¿Cómo ha sido el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo en su colegio? ¿Ha habido algún tipo de capacitación o formación específica para los docentes que trabajan con estudiantes</p>

<p>(+ Hacen más de lo indicado) (- Se limitan a lo mínimo (buscan mecanismos para no adherirse)</p>	<p>con autismo? ¿Consideran que los colegios promueven la inclusión de estudiantes con autismo? ¿Cuáles han sido los obstáculos que ha enfrentado en su labor? ¿Ha enfrentado alguna dificultad o desafío específico en el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo? ¿Cómo lo ha solucionado? ¿Ha tenido que lidiar con algún tipo de presión o influencia externa en su toma de decisiones para la adaptación curricular en su labor como equipo SAANEE? Desde su experiencia ¿Cuáles cree que son factores que favorecen u obstaculizan el proceso de adaptación curricular a favor de estudiantes con autismo?</p>
<p>Control de la discrecionalidad (Capacidad de control por parte de autoridades superiores)</p>	<p>¿Cómo es el trabajo articulado que realiza con los docentes y directores en relación a la inclusión de estudiantes con autismo? ¿Cómo se definen las estrategias para la adaptación curricular en cada colegio? ¿Existe alguna forma de soporte o monitoreo a los colegios privados? ¿Cómo es su relación y trabajo con la Dirección Regional de Educación y el Ministerio de Educación en torno a la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Cómo evalúa y monitorea el proceso de adaptación curricular de los estudiantes con autismo en los colegios que monitorea? ¿Qué mecanismos utiliza para hacer seguimiento del proceso de adaptación curricular? ¿Cree que hay mecanismos efectivos de fiscalización y seguimiento de la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Cuáles son las fortalezas y desafíos pendientes que considera tiene el SAANEE? ¿Qué haría falta para que este pueda superar dichos desafíos? ¿De los colegios que monitorea actualmente cuál diría que viene logrando avances notables en el proceso de adaptación curricular? ¿Por qué? ¿Cuál diría que tiene más desafíos por delante en esta labor? ¿Cuáles de los colegios mencionados cree que podrían aceptar participar de esta investigación? ¿Podría darme sus contactos?</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Guía de entrevista para trabajadores de la UGEL

Categoría	Preguntas guía
<p>Amplitud y ambigüedad de la política pública</p> <p>(Conocimiento e interpretación de las normas, decretos, documentos de trabajo, etc.)</p>	<p>¿Cuáles son las normativas vigentes para la inclusión de estudiantes autistas en aulas regulares que considera más importantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo han venido trabajando el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo con los colegios de su jurisdicción?</p> <p>¿Podría comentarme algunos ejemplos?</p> <p>¿Qué materiales proporcionados por el ministerio de educación o la dirección regional de educación considera que ha contribuido en la labor del proceso de adaptación curricular a favor de los estudiantes con autismo?</p> <p>¿Qué materiales considera que hacen falta para mejorar este proceso?</p>
<p>Adhesión a lo establecido por la Política Pública</p> <p>(Significados compartidos entre formuladores - BNC)</p>	<p>¿En qué tipo de escuela considera que los niños y adolescentes autistas pueden desarrollar mejor sus capacidades: en colegios especiales o en aulas regulares? ¿Por qué?</p> <p>Dentro de su experiencia ¿Cómo ha sido la recepción de estas políticas por parte de los docentes, padres de familia y demás actores en el proceso de inclusión?</p> <p>¿Han logrado comunicar estas opiniones a la dirección regional de educación, al Conadis u otra entidad del Estado? ¿A qué se debió?</p>
<p>Discrecionalidad de BNC</p> <p>(Reformulación de la Política (de acuerdo a sus juicios e intereses)</p> <p>(+ Hacen más de lo indicado)</p> <p>(- Se limitan a lo mínimo (buscan mecanismos para no adherirse)</p>	<p>¿Qué estrategias de promoción para la inclusión de estudiantes con autismo utilizan en los colegios de su jurisdicción? Comente algunos ejemplos</p> <p>¿Cuáles son las alternativas que tienen los padres de familia de su jurisdicción cuando algún colegio no desea admitir a su hijo/a diagnosticado con autismo?</p> <p>¿Qué estrategias de apoyo brinda la UGEL a los docentes que trabajan con estudiantes autistas en colegios regulares?</p> <p>¿Cuáles han sido las principales dificultades que atraviesan como UGEL para fomentar la inclusión de estudiantes con autismo en los colegios de su jurisdicción?</p>
<p>Control de la discrecionalidad</p> <p>(Capacidad de control por parte de autoridades superiores)</p>	<p>¿Cómo describiría el trabajo de la Dirección Regional de Educación en el proceso de capacitación de directores y docentes a favor de la inclusión de estudiantes autistas? ¿Cuáles han sido sus aportes más importantes en este ámbito? ¿En qué aspectos podría mejorar?</p> <p>¿Cuántos colegios en su jurisdicción aproximadamente tienen estudiantes de inclusión con diagnóstico de autismo?</p> <p>¿Cuál es el proceso que se sigue cuando un alumno con autismo</p>

	<p>ingresa a un colegio regular? ¿Se suele reportar estos al ministerio de educación, al Conadis o alguna otra entidad del Estado?</p> <p>¿Cómo describirían la labor que viene realizando el Servicios de Apoyo para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE con los colegios de su jurisdicción que trabajan con estudiantes autistas?</p> <p>¿Han recibido denuncias a colegios que se nieguen a admitir estudiantes con autismo? ¿Cómo actúan en estos casos? Podría comentarme algún ejemplo.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia



Anexo 5. Guía de entrevista para docentes

Categoría	Preguntas guía
<p>Amplitud y ambigüedad de la política pública</p> <p>(Conocimiento e interpretación de las normas, decretos, documentos de trabajo, etc.)</p>	<p>¿Está familiarizado con las normas vigentes de inclusión de niños autistas en aulas regulares? ¿Podría mencionar algunas de ellas?</p> <p>¿Ha tenido acceso a documentos y guías de trabajo elaboradas por el MINEDU o el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) para la adaptación curricular de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Podría mencionar alguna de ellas?</p> <p>¿Ha recibido capacitación o formación específica sobre la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares?</p>
<p>Adhesión a lo establecido por la Política Pública</p> <p>(Significados compartidos entre formuladores - BNC)</p>	<p>¿Cómo se relaciona con los padres de los estudiantes con autismo y los estudiantes regulares en su aula? ¿Cómo es la comunicación y la colaboración entre los padres y los docentes en el proceso de adaptación curricular? ¿Cuál es la percepción de los padres de familia de los estudiantes regulares sobre la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Han manifestado alguna preocupación al respecto?</p> <p>¿Cómo percibe la inclusión de los estudiantes con autismo en el aula?</p> <p>¿Cómo afecta esto a los demás estudiantes en el aula? ¿Ha notado alguna diferencia en el rendimiento escolar de los estudiantes con autismo desde que se implementaron estas políticas? ¿Cómo afecta a su trabajo como docente?</p> <p>¿Considera que se están implementando políticas educativas efectivas para la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares? ¿Qué mejoras cree que podrían implementarse?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas y desventajas que ve en la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares desde su experiencia como docente?</p>
<p>Discrecionalidad de BNC</p> <p>(Reformulación de la Política (de acuerdo a sus juicios e intereses)</p> <p>(+ Hacen más de lo indicado)</p> <p>(- Se limitan a lo mínimo (buscan mecanismos para no adherirse)</p>	<p>¿Cómo ha sido el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo en su colegio? ¿Ha habido algún tipo de capacitación o formación específica para trabajar con estudiantes con autismo?</p> <p>¿Ha enfrentado alguna dificultad o desafío específico en el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo? ¿Cómo lo ha solucionado?</p> <p>¿En qué medida ha tenido libertad para tomar decisiones sobre la adaptación curricular de los estudiantes con autismo en su aula?</p> <p>¿Ha tenido que lidiar con algún tipo de presión o influencia externa en su toma de decisiones para la adaptación curricular?</p>
<p>Control de la</p>	<p>¿Cómo es el trabajo articulado que realiza con el director/a del colegio</p>

<p>discrecionalidad</p> <p>(Capacidad de control por parte de autoridades superiores)</p>	<p>en relación a la inclusión de estudiantes con autismo? ¿Cómo se definen las estrategias para la adaptación curricular?</p> <p>¿Cómo se relaciona con el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales en el colegio? ¿Ha solicitado su colaboración en el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo? ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando con este servicio?</p> <p>¿Cómo evalúa y monitorea el proceso de adaptación curricular de los estudiantes con autismo en su aula?</p> <p>¿Cree que hay mecanismos efectivos de fiscalización y seguimiento de la inclusión de estudiantes con autismo en aulas regulares?</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia



Anexo 6. Guía de entrevista para DRELP

Categoría	Preguntas guía
<p>Amplitud y ambigüedad de la política pública</p> <p>(Conocimiento e interpretación de las normas, decretos, documentos de trabajo, etc.)</p>	<p>¿Cuáles son las normativas vigentes para la inclusión de estudiantes autistas en aulas regulares que considera más importantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo han venido trabajando el proceso de adaptación curricular para estudiantes con autismo con las UGELEs de su jurisdicción?</p> <p>¿Podría comentarme algunos ejemplos?</p> <p>¿Qué materiales proporcionados por el Ministerio de Educación considera que ha contribuido en la labor del proceso de adaptación curricular a favor de los estudiantes con autismo?</p> <p>¿Qué materiales considera que hacen falta para mejorar este proceso?</p>
<p>Adhesión a lo establecido por la Política Pública</p> <p>(Significados compartidos entre formuladores - BNC)</p>	<p>¿En qué tipo de escuela considera que los niños y adolescentes autistas pueden desarrollar mejor sus capacidades: en colegios especiales o en aulas regulares? ¿Por qué?</p> <p>Dentro de su experiencia ¿Cómo ha sido la recepción de las políticas a favor de la inclusión de estudiantes autistas en aulas regulares por parte de los directores de las UGELEs, docentes, padres de familia y demás actores en el proceso de inclusión?</p>
<p>Discrecionalidad de BNC</p> <p>(Reformulación de la Política (de acuerdo a sus juicios e intereses)</p> <p>(+ Hacen más de lo indicado)</p> <p>(- Se limitan a lo mínimo (buscan mecanismos para no adherirse)</p>	<p>¿Qué estrategias de promoción para la inclusión de estudiantes con autismo utilizan en los colegios de su jurisdicción? Comente algunos ejemplos</p> <p>¿Cuáles son las alternativas que tienen los padres de familia de su jurisdicción cuando algún colegio no desea admitir a su hijo/a diagnosticado con autismo?</p> <p>¿Qué estrategias de apoyo brinda la DRELP a las UGELEs y a los docentes que trabajan con estudiantes autistas en colegios regulares en su jurisdicción?</p> <p>¿Cuáles han sido las principales dificultades que atraviesan como DRELP para fomentar la inclusión de estudiantes con autismo en los colegios regulares de su jurisdicción?</p>
<p>Control de la discrecionalidad</p> <p>(Capacidad de control por parte de autoridades superiores)</p>	<p>¿Cómo describiría el trabajo de la Dirección Regional de Educación en el proceso de capacitación de directores y docentes a favor de la inclusión de estudiantes autistas? ¿Cuáles han sido sus aportes más importantes en este ámbito? ¿En qué aspectos podría mejorar?</p> <p>¿Cómo describiría el trabajo de las UGELEs en el proceso de capacitación de directores y docentes a favor de la inclusión de estudiantes autistas? ¿En qué aspectos podría mejorar?</p> <p>¿Cuántos colegios en su jurisdicción aproximadamente tienen</p>

	<p>estudiantes de inclusión con diagnóstico de autismo?</p> <p>¿Cuál es el proceso que se sigue cuando un alumno con autismo ingresa a un colegio regular? ¿Se suele reportar estos al ministerio de educación, al conadis o alguna otra entidad del Estado?</p> <p>¿Cómo describirían la labor que viene realizando el Servicios de Apoyo para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE con los colegios de su jurisdicción que trabajan con estudiantes autistas?</p> <p>¿Han recibido denuncias a colegios que se nieguen a admitir estudiantes con autismo? ¿Cómo actúan en estos casos? Podría comentarme algún ejemplo.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

