



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Promoción: 2016 – 2018

Título de la tesis

Inclusión educativa en educación primaria y común. Programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela”, en Montevideo, año 2017

Tesis para obtener el grado de maestría en educación, sociedad y política

Presenta:

Lic. Marina Isasa González

Directora de tesis: Dra. Laura Osta

Montevideo, setiembre de 2018

Dedicatoria

A mis hijos, motores vitales de iniciativas utópicas.

A Huguito.

Agradecimientos

Dar las gracias, agradecer, es para mí explicitar un sentimiento de gratitud que implica un reconocimiento a todos y todas quienes escucharon mis incertidumbres, dudas, euforias y fantasías varias en el proceso de elaboración de este trabajo. Primero, a las instituciones que lo hicieron posible. Incluyo a maestras, niños y niñas, profesores, tutoras, compañeros y compañeras de grupo y colegas de la vida. Sus respuestas siempre promovieron la reflexión y la autocrítica necesarias para poder avanzar, fiel a mis propios pensamientos y en diálogo con los de otros, significativos para mí.

iv
Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice.....	iv
Índice de cuadros.....	v
Índice de gráficos.....	vi
Glosario de términos y abreviaturas.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Capítulo I: Introducción.....	14
1.1. Derechos humanos y políticas educativas.....	14
1.2. Algunas preguntas orientadoras de la investigación.....	15
1.3. Las instituciones educativas y los cambios psicosociales.....	17
1.4. Breve reseña histórica sobre las conceptualizaciones de la discapacidad.....	20
1.5. Marco normativo.....	22
1.6. Programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” del CEIP.....	25
Capítulo II: Marco teórico.....	29

2.1. Política educativa inclusiva: una misma escuela para todos y todas.....	29
2.1.1. Inclusión educativa en educación primaria e inicial pública nacional hoy.....	31
2.1.2. Educación inclusiva y desarrollo psicológico.....	31
2.2. Paradigmas acerca de la discapacidad.....	34
2.3. Prácticas de enseñanza.....	40
2.3.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	41
2.3.2. Adaptaciones curriculares.....	42
2.3.3. Accesibilidad a los espacios institucionales.....	42
2.3.4. Actividades con las familias.....	42
2.3.5. Actividades con la comunidad.....	42
2.4. Formación docente.....	42
2.4.1 Formación de grado del magisterio nacional.....	42
2.4.2. Formación en servicio.....	43
Capítulo III: Marco metodológico.....	44
3.1. Enfoque etnográfico.....	44
3.2. Preguntas que orientaron la investigación.....	45
3.3. Técnicas o instrumentos empleados para la recolección de datos.....	48
3.3.1. Entrevistas en profundidad.....	48
3.3.2. Entrevista a informante calificada.....	50

3.3.3. Observación.....	51
3.3.3.1. En el aula común.....	51
3.3.3.2. En el aula de apoyo.....	52
3.3.3.3. En la clase de canto.....	52
3.3.4. Análisis de documentos.....	53
3.3.4.1. Pruebas de evaluación final de 1.º grado.....	53
3.3.4.2. Libro <i>Dani y Nico</i>	53
3.3.4.3. Boletín de la Red Mandela.....	53
3.3.4.4. Circular nº 58.....	54
3.3.4.5. Decreto del Poder Ejecutivo. Protocolo de Inclusión Educativa.....	54
3.3.4.6. Videoconferencia.....	54
3.3.5. Encuestas.....	55
Capítulo IV. Análisis e interpretación.....	57
4.1. La inclusión educativa pensada y la realizada.....	57
4.1.1 Finalidad de las políticas de inclusión educativa.....	58
4.2. Cómo operó la formación docente en la inclusión educativa.....	60
4.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	62
4.4. Apoyos necesarios para impulsar, sostener y mejorar la inclusión educativa.....	65

4.5. Concepciones acerca de la discapacidad.....	66
4.6. Accesibilidad a los espacios institucionales.....	67
4.7. Actividades con las familias.....	72
4.8. Actividades con la comunidad.....	72
4.9. Prácticas de enseñanza.....	73
4.10. Análisis de documentos.....	75
4.10.1. Resultados de evaluación final (diciembre de 2017) de alumnos/as de una clase de primer grado escolar.....	75
4.10.2. El libro <i>Dani y Nico</i> proporcionado por UNICEF a las escuelas y jardines de infantes de la Red Mandela.....	79
4.10.3. Elementos analizados en la videoconferencia.....	80
4.10.4. Encuestas.....	81
Conclusiones.....	86
Referencias bibliográficas.....	92

Cuadro 1.....	75
Cuadro 2.....	76
Cuadro 3.....	77
Cuadro 4.....	78

Índice de gráficos

Año de ingreso a la Red Mandela.....	82
Tipo de discapacidad del alumnado en proceso de inclusión.....	82
¿Cuenta con maestro/a de apoyo itinerante?.....	83

Glosario de siglas y abreviaturas

- Aaidd: Asociación Americana de Discapacidad y Desarrollo.
- ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.
- Aprender: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.
- CDPD: Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad.
- CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CODICEN: Consejo Directivo Central.
- CFE: Consejo de Formación en Educación.
- DUA: Diseño Universal de Aprendizaje.
- IPES: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (ANEP).
- iiDi: Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo.
- MIDES: Ministerio de Desarrollo Social.
- MI: Ministerio del Interior.
- OMS: Organización Mundial de la Salud.
- ONU: Organización de Naciones Unidas.
- PED: Programa de Escuelas Disfrutables.
- PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Unicef: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura.
- Upide: Unidad de Promoción e Intervención en Desarrollo Educativo de Codicén.
- Al.: Alumnos/as.

Resumen

Esta investigación analizó cómo los centros de educación inicial y primaria común de Montevideo, en 2017, aplicaron la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Hasta 2011 dicho alumnado accedía a la educación en las Escuelas Especiales. La organización de estas se basaba en la clasificación y división por áreas de discapacidad predominante. El programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” se lanzó en 2011 en 281 escuelas urbanas en la periferia de ciudades y 27 jardines de infantes, de alta prioridad social, en Montevideo (zona oeste) y Canelones. Se expandió progresivamente a otros departamentos del país. La cantidad de alumno/as inscriptos/as en la Educación Especial disminuyó en virtud de la aplicación de las políticas de inclusión educativa. Este cambio implicó una gradual transformación cultural, cuyo sustento teórico era la concepción de la discapacidad como una construcción de barreras socioeducativas. Estas se levantaban en los entornos socioeducativos y obstaculizaban la inclusión de las personas con discapacidad. El objeto de estudio de esta investigación es el programa del CEIP mencionado, aplicado en Montevideo en el año 2017. La metodología de investigación fue el enfoque etnográfico. Los objetivos de esta investigación fueron: 1) visibilizar la existencia a nivel nacional de la red Mandela, 2) comprender el funcionamiento del programa Red Mandela y su puesta en práctica, 3) presenciar y vivenciar instancias institucionales, 4) registrar diferentes percepciones en las instituciones educativas en cuanto a los modos de llevar a la práctica la inclusión educativa, 5) describir aspectos positivos y dificultades de los agentes instituciones educativas en sus prácticas de enseñanza. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas, observaciones, análisis de documentos oficiales, producciones del alumnado y encuestas. Del análisis e interpretación de los datos recolectados se infieren carencias formativas en las docentes de educación común que procuran lograr una educación inclusiva. Aspectos presupuestales operan en desmedro de las prácticas de enseñanza inclusivas.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad, prácticas de enseñanza, formación docente.

x

Abstract

Capítulo I: Introducción

1.1. Derechos humanos y políticas educativas

El enfoque de derechos humanos implica una política educativa pública nacional que promueve la educación inclusiva de personas con discapacidad en los centros de educación inicial y primaria común. El alumnado está integrado por niños y niñas, diversos/as y semejantes a la vez. Se trata de la inclusión educativa de estudiantes que generalmente son vecinos/as pertenecientes al mismo barrio. La escuela de la zona debe brindar igualdad de oportunidades sociales y educativas para todos/as. Este estudio busca detectar dificultades y fortalezas existentes a nivel institucional y analizar los modos en que ponen en marcha, concretamente, las prácticas educativas inclusivas. El CEIP crea el programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” a fines de 2013. En la capital del país esta Red Mandela se compone de dos escuelas y dos jardines de infantes, en el año 2017. La muestra seleccionada para esta investigación la componen las dos escuelas y un jardín de infantes.

El problema a investigar se centra en cómo se implementa la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, en dos escuelas y un jardín de infantes pertenecientes a la Red Mandela en Montevideo en 2017. Resulta de especial interés describir dos paradigmas diferentes y coexistentes acerca de la concepción de la discapacidad. Por un lado, el modelo médico que hace foco en la discapacidad como un problema que trae la persona (o adquiere) ante lo cual se implementan ortopedias que buscan homogeneizar al alumnado. El otro paradigma es el modelo social, el cual plantea detectar y desactivar las barreras sociales y educativas levantadas ante la diversidad, que obstaculizan la educación del mencionado alumnado. Desde el punto de vista conceptual es este modelo social el que da fundamento al Programa Red Mandela, dispositivo creado por el CEIP para impulsar la inclusión educativa. Las instituciones educativas que la integran reciben una remuneración específicamente para planificar y realizar las razonables adaptaciones organizacionales, curriculares y edilicias necesarias. La finalidad es garantizar la accesibilidad a la información, el logro de aprendizajes significativos y la construcción de ciudadanía en esta población estudiantil con discapacidad. Algunos docentes comprometidos en este programa del CEIP reciben formación en servicio en forma presencial y virtual. Las organizaciones que participan en la instrumentación del programa Red Mandela (en adelante así mencionado) de educación inclusiva, además del CEIP, son UNICEF, iiDi (Instituto Interamericano de Desarrollo Inclusivo) y FLACSO. La

última institución mencionada brinda la especialidad en Inclusión Educativa, mediante una selección por currículum, destinada al personal docente de las instituciones educativas pertenecientes a la Red Mandela. La cantidad de cupos por escuela para aspirar a dicha formación es de cinco, la selección se hace por currículum vitae. Si bien el programa Red Mandela lleva varios años funcionando, la formación específica surge en 2016, exclusivamente para maestros de apoyo provenientes de Educación Especial. (Fuente: entrevista con informante calificada jerarca a nivel nacional de Educación Especial del CEIP).

Es el enfoque etnográfico que da el marco a la metodología de orden cualitativa. Es el análisis de casos. El caso lo configura la Red Mandela del CEIP. En ese marco se efectuó la aplicación de las siguientes técnicas: entrevistas en profundidad —una de ellas a informante calificada—, observaciones de aula común y aula de apoyo pedagógico, clase de música, análisis de documentos, producción del alumnado y encuestas *online*. Se analizan las acciones de enseñanza escolar que conllevan a la mejora de la inclusión. Se explora el grado de reconocimiento que poseen las maestras acerca de la articulación entre aspectos vinculares y cognitivos en el sostén de procesos de inclusión educativa. La concepción de la discapacidad y de la inclusión educativa, la formación docente y las prácticas de enseñanza son las categorías analizadoras que surgen de los datos recogidos. Se busca comprender la conexión entre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje significativo del alumnado. Se señalan posibles contradicciones entre el modelo médico de la discapacidad y el modelo de construcción social de esta, manifiestas en las prácticas de enseñanza. Estos elementos podrían ser base de futuros análisis para contribuir en materia de políticas educativas de inclusión. Las preguntas que orientan la investigación refieren a cómo son los modos de aplicación de las líneas estratégicas mandatadas por el CEIP. La Red Mandela como instrumento teórico-práctico para la inclusión educativa genera efectos en todos los actores institucionales que, de ser captados, alimentarían los cambios necesarios.

1.2. Algunas preguntas orientadoras de la investigación

Surgen interrogantes a indagar tales como: cuáles serían las fortalezas o aspectos positivos, aportes e innovaciones educativas que comporta la pertenencia al mencionado programa del CEIP. Y a la vez, cuáles serían las dificultades, obstáculos, carencias detectadas —consciente o inconscientemente— por las instituciones educativas seleccionadas. ¿Se manifiestan las contradicciones, hipotéticamente existentes, entre los dos modelos explicativos de la discapacidad? ¿El modelo médico tradicional hegemónico, que segrega a las personas

con discapacidad, y el paradigma de construcción social de la discapacidad, que trata de derribar barreras que obstaculizan la inclusión educativa ¿coexisten en los centros educativos? Ante lo diverso, se genera exclusión educativa. El fundamento teórico del programa Red Mandela es de orden híbrido porque mantiene la estructura de la Educación Especial según la condición de salud mental y física del alumnado y simultáneamente impulsa la inclusión de este en centros de Educación Común. ¿Cuáles son los supuestos implícitos que impiden ver la singularidad y el potencial de los sujetos en proceso de inclusión? La incidencia de la formación específica y la experiencia docente en inclusión educativa parece tener un peso importante. Si bien la propuesta del enfoque de educación inclusiva propone como estrategia la enseñanza con un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), se plantea a la vez la realización de las adaptaciones razonables no solo en los abordajes en el aula sino en los aspectos morfológicos (estructuras edilicias) y organizativos en las instituciones educativas.

Se aporta evidencia empírica en torno a cómo las instituciones educativas vinculadas con el programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” hacen el “giro inclusivo”. Se procura comprender la construcción del lugar del aprendiente con discapacidad, sujeto de derecho y por lo tanto ciudadano en construcción. El enriquecimiento de la reflexión y la mejora de políticas educativas de inclusión educativo-social se nutren de la investigación en general y de esta en particular. El mayor conocimiento de estos aspectos puede impulsar mejoras en los aprendizajes del alumnado con discapacidad y tornarlos significativos. Su potencial carácter liberador operaría detectando y derribando barreras sociales que se levantan y generan exclusión socio-educativa. Según Pichón Rivière el aprendizaje opera como una “apropiación instrumental —por el conocimiento— de la realidad para transformarla” (Rivière, 1988, p. 95). De este modo el aprendizaje y la enseñanza son procesos potencialmente transformadores. Conocimiento y desarrollo psicológico se conjugan como dimensiones dialécticamente relacionadas en el campo educativo. El aprendizaje, así concebido, produce transformaciones y ruptura de barreras socioeducativas que expulsan a las personas con discapacidad. ¿Cómo es esto posible? A través de la contribución con conocimientos desencadenantes de procesos de subjetivación enriquecedores y promotores de cambios, individual y colectivamente necesarios.

Si bien a nivel normativo y en algunas acciones concretas hay consenso en la necesidad de concretar la política de inclusión educativa de niños con discapacidad, en la mayoría de las escuelas públicas de Educación Común montevideanas esto no ocurre.

Existen barreras psicosociales en la comunidad educativa y en la sociedad en su conjunto que operan contra la inclusión. Estas se pueden sintetizar de la siguiente manera:

*Concepciones docentes de cómo es “el niño” que puede ingresar a una escuela común. Es decir, la exigencia *a priori* de cumplir los requisitos de un alumno/a “normal, común”, para ser inscripto.

*Visualización del alumnado como homogéneo, en el que la diversidad de aspectos psicosociales y cognitivos funcionan como factores que abonan la exclusión.

*Contradicciones en los enfoques de las prácticas de enseñanza, no manifiestas ni esclarecidas. Los paradigmas acerca de la discapacidad y de cómo educar a esta población han cambiado. Existe el modelo médico de la discapacidad y un modelo social de construcción de la discapacidad. Ambos aparecerían conjugados y poco diferenciados en las escuelas pertenecientes a la Red Mandela.

1.3. Las instituciones educativas y los cambios psicosociales

Los escenarios escolares actuales no mantienen todos los rasgos de la escuela moderna. Sebastián Giménez, en su artículo *El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social*, argumenta que se ha desbordado, estallado la institución portadora de una promesa de progreso gradual vinculado al concepto de ciencia moderna. A la vez, la escuela moderna es la que se postula como instrumento para la inserción y la movilidad social. Esta se ve en situaciones de microcrisis cotidianas, en las que las clásicas herramientas educativas de disciplinamiento no funcionan. Cada día se viven extremas tensiones y conflictos intraescuela y de la institución con el entorno, que ameritan intervenciones de equipos psicosociales externos. Los multidimensionales cambios en factores educativos, socio-económicos, culturales, familiares, laborales y políticos son de alta complejidad y no pueden ser resueltos solo por el sector educativo. Su estructura permanece de variadas formas incambiada (reglamentos, organización escolar, formato en asignaturas con contenidos secuenciados, jerarquías en roles y funciones). Lo cotidiano es vivido con contradicciones y ambivalencias que en el mejor de los casos generan preguntas. Y, en otros casos, conflictos en la institución, según las contingencias cotidianas. Ello incidiría en los diversos caminos de desarrollo interpersonal del estudiantado.

Existe una concepción funcionalista en el sentido de que las instituciones educativas fueron creadas originariamente para responder a necesidades sociales. Cumplen tareas vitales

para la existencia de una sociedad. En la obra *Las instituciones educativas Cara y Ceca: elementos para su comprensión*, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1999) plantean:

El contenido del contrato fundacional entre sociedad y escuela requiere una institución que transmita valores y creencias que legitimen el derecho y el orden económico y social establecidos, transmita los saberes necesarios para el mundo del trabajo, cree condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso. (pp. 4, 5 y 6)

Este mandato social es procesado de modo diferente en cada escuela, según los contextos y la coyuntura. Cada escuela tiene sus características propias según sus rasgos de identidad. Creados sus cercos igualmente será influida por lo que ocurre fuera de esta. A la vez tiene cierto grado de autonomía, varios textos-instituciones son posibles dentro. En los espacios intraescuela, principalmente en las aulas, también se dan adecuaciones más o menos permeables que dan entrada y filtran lo que ocurre a nivel de la institución toda. Según Castoriadis (1983):

Una sociedad no puede existir más que si una serie de funciones se cumplen constantemente (producción, parto, y educación, gestión de la colectividad, regulamiento de los litigios, etc.). Pero no se reduce a esto, ni sus maneras de hacer frente a sus problemas le son dictadas de una vez por todas por su “naturaleza”; la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades. (p. 200)

Siguiendo a Castoriadis (1983) diremos que mantenerse alineado a la “tradicición heredada” inhibe cualquier proceso de surgimiento de la imaginación radical, entendida esta última como aquella que permite pensar algo que todavía no está pero que puede existir. Si el acto educativo se basa en un vínculo que acepta al otro en su alteridad (lo diferente a mí), permitirá el desarrollo de una imaginación radical, es decir, pensar en un devenir que puede ser diverso del prefijado por la “herencia social”.

En particular las instituciones educativas se presentan como una construcción socio-histórica. El mandato social y finalidades históricas de la escuela declarados en documentos oficiales responden a una formalidad-legalidad necesaria para su propia existencia como institución. La dimensión simbólica e imaginaria de los actores institucionales conlleva aspectos del ejercicio de roles y funciones que implican el desempeño de la tarea y hacen a la singularidad de estos. En la dimensión simbólica están los significados y sentidos que cobran los acontecimientos, las acciones e interacciones intra- e intersubjetivas e interinstitucionales. En los aspectos imaginarios están incluidas las diversas representaciones de normas, roles, objetivos, funciones y formas de desarrollar la tarea institucional que cada uno de los protagonistas institucionales tiene y pone en juego en forma inconsciente. Los/as actores institucionales, en este caso, maestros/as y alumnos/as, así como personal no docente

(auxiliares de servicio y de aula) se integran a la escuela y la transforman, a la vez que se transforman.

En el nivel imaginario, plantea Foucault (1975), en el curso del Collège de France, que la llamada conciencia moderna genera contradicciones y que “todo lo que se considera extraño recibe el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar” (p. 65). El sustento ideológico, basado en el poder que le confiere el cargo de director/a del centro educativo, hace que en ocasiones quienes reciben a padres y madres de futuros/as alumnos/as con diversidad mental o física, que llegan para ser inscriptos como tales, excluyan o rechacen por dicha condición de salud. Ese rechazo opera como un enunciado de verdad escolar. En palabras de Foucault (1975):

(...) En síntesis, son enunciados con efectos de verdad y poder que les son específicos: una especie de suprallegalidad de ciertos enunciados en la producción de verdad judicial. (...) La maximización de los efectos de poder a partir de la descalificación de quien lo produce. (...) Al mostrar explícitamente el poder como abyecto, infame, o simplemente ridículo, no se trata, creo, de limitar sus efectos y descoronar mágicamente a quien recibe la corona. Me parece que, al contrario, se trata de manifestar de manera patente la insoslayabilidad, la inevitabilidad del poder, que puede funcionar precisamente en todo su rigor y en el límite extremo de su racionalidad violenta, aun cuando esté en manos de alguien que resulta efectivamente descalificado. (p. 23)

Las instituciones educativas son grupos humanos organizados, sujetos a leyes y reglamentaciones, con jerarquías que implican diferentes grados de responsabilidad ante la tarea encomendada socialmente y a la vez funcionan en un cierto recinto material que delimita espacios. La tarea (lo que une) es realizada en base a las estrategias subjetivas de sus actores. Ser, conocer, hacer y convivir son construcciones personales de las que son responsables tanto la familia como la escuela. Ambas instituciones hacen a la defensa de la vida. Desarrollan el conocimiento de la realidad, el conocimiento de sí mismo, es decir, del mundo interno, los sentimientos propios, los deseos más escondidos; desarrollan las habilidades, las necesidades tanto afectivas como sociales y cognitivas, las ideas y las representaciones de las cosas. Se promueve el lazo social y la capacidad de empatía para integrarse a los semejantes, de manera de lograr proyectos consensuados en esa trama social. El reconocimiento y pertenencia que las instituciones escolares logran son los pilares que estructuran los enfoques educativos puestos en práctica. Ello es posible en virtud de la construcción de vínculos inter- e intrapersonales. Se entiende por vínculo el papel recíproco y relevante que cumplen otras personas en la estructuración de cada individuo, en la consolidación de la idea de uno/a como miembro del conjunto social y en los sentimientos de pertenencia y participación social. Es una relación bidireccional estable entre un *yo* y otro *yo*.

La percepción de cada uno interviene en la forma de mirar al otro y viceversa, creando un vínculo. Las psicologías se entraman (no hay límites definidos como lo es la piel en lo corporal) y muchas cosas que depositamos en el otro, tal vez, nos pertenecen. En el vínculo docente-alumno/a es fundamental que desde el proyecto institucional se pueda hacer lugar a la expresión de los afectos tanto como al desarrollo cognitivo y el logro de aprendizajes significativos.

1.4. Breve reseña histórica sobre las conceptualizaciones de la discapacidad

Dentro de la producción bibliográfica sobre este tema se encuentra G. Heuyer, quien en la obra *Introducción a la psiquiatría infantil* (1967) relata los comienzos del discurso médico y los ubica en España con el padre benedictino Ponce de León (1520-1584), quien inicia intentos para la educación de los sordomudos.

Posteriormente, Pestalozzi en 1825 se dedica a la enseñanza de los niños pobres y los reúne posteriormente en un instituto pedagógico; para él todo mal proviene de la ciudad.

Otro hito en la Educación Especial lo constituye la tarea de Jean Itard, quien encuentra en los bosques de Aveyron a un niño “salvaje”. Publica en 1801 su obra “La educación de un hombre salvaje o de los primeros desarrollos psíquicos y morales del joven salvaje de Aveyron”. Los psiquiatras Pinel y Esquirol lo consideran afectado por una “idiocia” incurable. A partir de allí se funda en Francia una “escuela para anormales” (Ferrus, 1828). Estas experiencias inspiran al pedagogo Eduard Seguin, quien —al observar individualmente a los niños que padecían idiocia— considera necesario educarlos a partir de la ejercitación de su aparato sensorial. En 1845 se funda la primera escuela de reeducación. En 1898 Binet, a partir de la observación de numerosos/as niños/as, crea un método estadístico de selección de “atrasados” (test).

En 1902, Sante de Sanctis presenta su estudio de distintas modalidades de “anomalías mentales” y describe la “demencia precocísima”.

Con los aportes de la escuela psicoanalítica se relativizan los límites férreos entre “salud y enfermedad mental”; mediante la teoría, la investigación y la terapéutica del psicoanálisis, Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein, entre otros, consolidan un enfoque integral de la construcción de la persona, lejos del dualismo cuerpo-psyque. Los estudios de Iván Pavlov sobre las conductas reflejas y sus condicionamientos en animales, se constituyen en sustento empírico de los enfoques conductistas y neoconductistas. Estos se basan en la relación antecedente, estímulo, respuesta, consecuente (Watson, 1920; Skinner, 1960), aplicados a la

psicología del aprendizaje. En 1920, Leo Kanner publica un tratado sobre psiquiatría infantil cuyos aportes junto a la pediatría y a los pedagogos elaboran descripciones sintomáticas del niño “deficiente, psicópata o delincuente”.

En 1910 surgió en nuestro país el interés por lo que sería posteriormente la llamada Educación Especial. El Consejo de Educación Inicial y Primaria tomó como prioridad la necesidad de educar a las personas sordas, y también a las personas con afecciones biológicas permanentes (enfermedades crónicas); posteriormente, se organizó la educación para personas con déficits del desarrollo cognitivo, es decir, los llamados “retardos mentales”.

Según la información de la página web oficial del CEIP, las instituciones se crearon en la siguiente secuencia cronológica:

- El Instituto Nacional de Sordo-mudos (1910).
- La escuela al aire libre para niños y niñas débiles (1913).
- Las clases diferenciales para niños y niñas con retardo mental (1917).
- La primera Escuela Auxiliar, que luego pasa a ser la Escuela de Recuperación Psíquica (1929).
- La Escuela Hogar Obra Morquio para niños con conducta irregular (1930).

El maestro Emilio Verdesio es una figura propulsora de la creación de las dos últimas instituciones mencionadas. Toma como iniciativa la creación del laboratorio de psicopedagogía Sebastián Morey Otero y las clases especiales con ortofonistas para el alumnado con dificultades fonético-fonológicas.

En el año 1985, se organiza la Inspección de Educación Especial en el marco del enfoque de integración de personas con discapacidad, y se crean escuelas especializadas en las distintas áreas de las discapacidades.

Un acuerdo con la Universidad de la República, específicamente con la Facultad de Psicología, permite la creación del centro escolar n.º 231. Dicho centro acoge por primera vez al alumnado con trastornos de personalidad severos, con marcadas barreras para el aprendizaje y la comunicación. Los síndromes que se presentan con mayor frecuencia, en este sentido, lo constituyen los llamados trastornos del espectro autista (TEA) y los trastornos generalizados del desarrollo (TGD). Subsiguientemente se busca integrar a dicho alumnado en las escuelas comunes, en ocasiones, según la singularidad de las personas, con una doble asistencia a la escuela común y a la escuela especial, en forma simultánea. El modo era la concurrencia distintos días a la semana a los distintos centros educativos.

El desafío actual está planteado, en cuanto a la educación de personas con discapacidad, en el propósito de la inclusión educativa. La política de ingresos de alumnos discapacitados en escuelas de Educación Común que buscan la inclusión se viene impulsando desde el CEIP en los últimos cinco años. Si bien hay antecedentes de trabajos teóricos y prácticos en el área de Educación Especial, el programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” se configura con una estructura que tiene como objetivo la inclusión educativa en forma sistemática.

El siguiente pensamiento de Verdesio (1941), expresado en la apertura del 1.^{er} Congreso Americano de Enseñanza Especial, parece tener vigencia hoy en día:

La obligación del Estado frente al niño, cualquiera sea su variación individual, es siempre la misma; educarlo de acuerdo a su naturaleza y valorar al máximo su personalidad. Y para dar satisfacción a estos propósitos, hay que recurrir a la Educación Especializada, modificar la organización de la común y establecer una mayor conexión entre una y otra. (p. 11)

1.5. Marco normativo

La Ley General de Educación n.º 15 738, de abril de 1985, plantea en sus principios “(...) extender la educación a todos los habitantes del país y la educación permanente. Tutelar y defender los derechos de los menores”. Una vía privilegiada para esto es la escolarización total de estos.

La Inclusión Educativa como política pública educativa en el marco de los derechos de niños, niñas y adolescentes enfrenta a Uruguay a un desafío que va más allá de la universalización de la educación primaria obligatoria, en cuanto a cobertura o acceso a esta por parte de la población en edad escolar. Además de la permanencia o integración en una lista de aula, todos/as los/as niños/as tienen el derecho a lograr aprendizajes significativos, lo cual implica el proceso de enseñar, dado que la implicancia institucional tiene un papel decisivo en dicho logro. ¿Cuáles son los aprendizajes significativos? ¿Se logran enseñando contenidos curriculares desde la orientación de un programa determinado en contenidos, para cierto grado escolar? (Echeíta y Ainscow, 2000). Es un derecho de niñas, niños y adolescentes y como tal debe ser garantizado por el sistema educativo. Implica cambios en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias educativas (Mancebo, 2010). La Ley General de Educación n.º 18 437 se focaliza en la inclusión para intentar resolver los problemas de la desigualdad educativa. Dicha ley de educación proclama la inclusión educativa como un “principio de la educación pública estatal” (artículos 8, 13, 18, 19 y 25). El educando es visualizado como

sujeto de derecho y como tal, el Estado uruguayo es garante de su derecho a la educación, entre otros.

La perspectiva de derechos de la niñez predomina como marco general y en áreas específicas. El Código de la Niñez y la Adolescencia aprobado el 26 de agosto de 2004 manifiesta avances en relación con el marco jurídico anterior.

El artículo 2 reconoce: “Todos los Niños y Adolescentes son titulares de derecho, deberes y garantías inherentes a su calidad de personas”.

En las políticas públicas sociales, de salud y de educación, el Estado uruguayo realiza claros esfuerzos, en los últimos 20 años básicamente, por hacer de este enfoque una realidad.

La Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Ley 18 418, el 20 de noviembre de 2008, dispone que estas pueden vivir independientemente y participar plenamente de todos los aspectos de la vida social, política, cultural y económica. Para ello, los Estados Partes concretan las normas necesarias para asegurar el acceso de las personas con discapacidad al entorno físico, al transporte, a la información, a las comunicaciones, y a todos los servicios abiertos al público tanto en la ciudad como en las zonas rurales. Siempre tienen igualdad de condiciones y oportunidades, al ser miembros de una misma ciudadanía, común a todos/as los/las integrantes de la sociedad.

La Ley 18 651 del 19 de febrero de 2010 sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad especifica prescriptivamente que estas tienen pleno derecho a la educación, a la reeducación y a la formación profesional.

Las políticas públicas de protección social llevan a la práctica reformas en la seguridad social, en la salud y en la educación. Además, centran la mirada en la educación e implementan prácticas de enseñanza curricular en los temas de derechos de la niñez y la adolescencia y de educación sexual. Actualmente se impulsa en los centros educativos la inclusión educativa. En este marco normativo y político a la vez, se realiza la creación de la Red Mandela como política educativa inclusiva del CEIP. El Consejo de Educación Inicial y Primaria (en adelante, el CEIP) recomienda e impulsa acciones para implementarla. En el año 2008 la UNESCO recomienda propiciar escuelas que reciban a todos y todas los/las niños/as de la comunidad. Esta acogida implica que la propuesta pedagógica y el funcionamiento actual de las escuelas realicen una transformación. Esta es necesaria para atender la diversidad del alumnado que tiene algún tipo de discapacidad.

Según esta concepción, para lograr una verdadera inclusión social es imprescindible basarse en la educación, dado que esta cumple un papel fundamental en la vinculación social,

cultural y política que logren todos los ciudadanos. La Circular n.º 348 del CEIP impulsa la inclusión educativa (enero, 2010). La Circular n.º 58 contiene el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial (junio, 2014). Este se actualiza mediante un decreto del Poder Ejecutivo de abril de 2017. Dicho documento prescribe su aplicación en los ámbitos educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (público y privado), de acuerdo con la Ley n.º 18 437, y comprende a los centros de educación infantil privados y los centros de educación no formal habilitados por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Es un documento de orientación para las acciones, con el fin de abordar el tema en centros educativos, en bibliotecas públicas y privadas. Debe difundirse en la comunidad educativa.

Comprende los siguientes aspectos:

- a) Estrategias de apoyo para las personas con discapacidad, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), adecuación curricular.
- b) Guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas.
- c) Accesibilidad en las instalaciones, como el mobiliario, el material didáctico, las herramientas y equipos de trabajo, la accesibilidad comunicacional y cognitiva en los centros educativos.
- d) Acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran directa o indirectamente los centros educativos.

Las circulares del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) —que es dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)— son los documentos oficiales que cumplen el papel de dar información prescriptiva acerca de las políticas educativas estatales impulsadas por cada administración. Dichas comunicaciones oficiales rigen las acciones institucionales desde lo administrativo hasta lo pedagógico-didáctico, en los centros escolares. La Circular n.º 58 (marzo, 2016) del CEIP determina la aplicación de la inclusión educativa en todas las escuelas y jardines de infantes públicos estatales.

Desde 1985 el CEIP implementa la modalidad de clases de apoyo para alumnos/as con discapacidad en el marco de las escuelas comunes. Se crea el rol de maestros/as de apoyo y maestros/as itinerantes como encargados/as de responder a las necesidades educativas de dicho alumnado. La primera figura mencionada tiene su cargo radicado en una escuela común y los/las maestros/as itinerantes provienen de las Escuelas Especiales que funcionan como centros de recursos humanos para dar apoyo a las escuelas comunes. Al mismo tiempo las llamadas Escuelas Especiales tienen alumnos/as matriculados/as allí todo el año lectivo. Estas

escuelas dependen de la Inspección de Educación Especial y están organizadas según el “tipo” de discapacidad: escuela para sordos/as, escuela para ciegos/as, escuela para discapacitados/as motrices, otras escuelas para discapacitados/as intelectuales y una escuela para niños/as irregulares de carácter. Su personal docente está especializado, los alumnos/as llegan con un diagnóstico y una derivación (pase) de escuelas comunes. Son alumnos/as reunidos/as con el criterio del modo de discapacidad que presentan, separados/as de los/as niños/as de su zona, de su barrio, recibiendo una educación “acorde” a su discapacidad. De esta manera la oferta educativa se focaliza en la deficiencia con una Educación Especial, en otro lado, aparte, para los niños/as con discapacidad.

La Ley General de Educación n.º 18 437 (12 de diciembre de 2008), en sus artículos 13, 18, 19 y 25, promueve la igualdad de oportunidades y la responsabilidad del Estado uruguayo de brindar los apoyos necesarios a personas o sectores en situación de vulnerabilidad, actuando para incluir a las personas discriminadas de manera cultural, económica o socialmente. El Estado debe proveer los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación para todos y todas. También se mandata por la ley 18 601 del 19 de febrero de 2010, mediante los artículos del 39 al 47 sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad, que crea la Comisión Honoraria para la Continuidad Educativa y Socio-profesional para la Discapacidad. Esta se aboca a la elaboración del “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en centros educativos”.

1.6. Programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” del CEIP

En julio de 2013 el CEIP crea el programa llamado “Red de Escuelas y Jardines de Infantes Inclusivos”. El CEIP hace un llamado voluntario a los centros educativos dispuestos a cumplir el objetivo manifiesto de inclusión educativa. Se presentan 10 centros que tienen experiencia en educación inclusiva. Los encargados de llevarla adelante conforman un equipo técnico con representantes del CEIP, de UNICEF y del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi). Esta estructura sigue un modelo híbrido, dado que hay agentes externos al CEIP trabajando conjuntamente con maestros y maestras de dicho consejo. Su denominación rinde homenaje a Nelson Mandela; líder mundial, luchador por los derechos humanos, la integración y la inclusión social, fallecido el mismo año en que se creó el programa mencionado. El equipo psicosocial de iiDi (externo al CEIP) se compone por dos psicólogos y una licenciada en trabajo social. Este interviene como elemento externo al sistema educativo y realiza talleres con docentes, alumnos/as y familias, de manera que abarca la

dimensión socio-comunitaria del programa. UNICEF interviene mediante la participación en eventos organizados por su representante en nuestro país. Otros dos programas del CEIP que colaboran intensamente con el trabajo de la Red Mandela son: 1) Programa de Escuelas Disfrutables (PED), compuesto por tres trabajadores sociales y nueve psicólogos en Montevideo y 2) programa Aprender (Atención Prioritaria en Entornos de Dificultades Estructurales Relativas), que destina recursos económicos concursables por Proyectos de Centro, para apoyo a escuelas y jardines de la Red Mandela ubicadas en contextos con necesidades y requerimientos socio-culturales y económicos estructurales relativos.

En el seminario de Inclusión Educativa y Social, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación del Consejo de Formación en Educación (CFE) y realizado en diciembre de 2016, la inspectora nacional de Educación Especial del CEIP informó que son 30 escuelas las que integran la Red Mandela. A lo largo del año lectivo 2016 se realizó un curso de capacitación en inclusión educativa, destinado a maestros/as de apoyo exclusivamente. En 2018 la cantidad de instituciones educativas pertenecientes a dicha red ha aumentado en relación con la de 2017 (año de ejecución del trabajo de campo de la presente investigación); ya son 38.

La dimensión pedagógico-didáctica es de manejo exclusivamente de los maestros/as. Actúan en conjunto la Inspección de Educación Común y la Inspección de Educación Especial, en la medida que cada escuela o jardín que pertenece a la Red Mandela tiene una Escuela Especial de referencia que está en su misma jurisdicción, según la distribución geográfica que tiene determinada el CEIP. Estas funcionan como centros de recursos: brindan recursos humanos especializados para intervenciones en escuelas comunes, referidas a prácticas educativas que favorecen la inclusión educativa en el aula común, así como materiales didácticos y orientaciones teóricas especializadas en el tema de inclusión educativa de alumnos/as con discapacidad.

Los aspectos de las necesarias adaptaciones edilicias obviamente dependen del presupuesto que el CEIP logra dentro de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública).

Ante el desafío que implica para nuestro país avanzar en materia de garantías de una educación para todos y todas, se plantean aquí algunas preguntas que la presente investigación intenta responder con los límites dados en el marco metodológico por el que se opta.

¿Cómo se llevan a la práctica estas políticas educativas? ¿Mediante qué estrategias de enseñanza? ¿En qué formatos institucionales? ¿Cuál es el rol de los y las docentes en cuanto a llevar al aula y demás espacios escolares estos graduales cambios?

Resulta de especial interés focalizarse en estos paradigmas diferentes y coexistentes en escuelas y jardines públicos de Educación Común de Montevideo, pertenecientes a la Red Mandela (CEIP). Esta red es un dispositivo creado por el CEIP para impulsar la inclusión educativa. El personal docente de estas recibe una remuneración específicamente para planificar y realizar las adaptaciones curriculares y organizacionales razonables que permitan llevar adelante la inclusión educativa de alumnos/as discapacitados/as. Reciben formación en servicio en forma presencial y virtual. Las organizaciones que participan en la instrumentación de este programa de educación inclusiva, además del CEIP, son UNICEF, iiDi (Instituto Integral de Desarrollo Inclusivo) e, indirectamente, el FLACSO. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales brinda acceso al personal docente de escuelas y jardines Mandela para una formación específica en inclusión educativa, tras una previa selección por currículum vitae. (Fuente: entrevista con informante calificada, jerarca a nivel nacional de Educación Especial del CEIP.)

La exclusión es de orden discriminatorio y ocurre cuando los agentes institucionales educativos encuentran suficientes motivos para no inscribir, o desafiliar a la/el alumna/o diverso. Concretamente en algunas escuelas y jardines de infantes montevideanos de Educación Común se hace casi imposible la inscripción de niños y niñas con discapacidad. Ciertos centros educativos manifiestan resistencias, barreras a veces conscientes y otras no tanto, a nivel de los equipos de dirección o del cuerpo docente.

La integración apunta al concepto de permanencia del alumnado con discapacidad en el aula común. Para ello se creó en el CEIP la figura del maestro/a integrador/a. Este proceder educativo está vigente aún en nuestro sistema de enseñanza inicial y primaria.

La inclusión educativa promueve la equidad y la inclusión global, es decir, no restringida al ámbito educativo únicamente, sino al ámbito social y en un futuro laboral también. No es deseable que la condición de salud de las personas con discapacidad sea determinante para que el entorno familiar, educativo, laboral, social y cultural en general restrinja su participación como sujeto de conciencia y de derechos. Las funciones y estructuras corporales (que pueden connotar deficiencias) son altamente sensibles a las interacciones afectivo-sociales y culturales, tanto como a las acciones que impulsan el desarrollo cognitivo. El modelo social de la discapacidad la concibe como continua y cambiante a la vez, no es una condición fija sino fluida, acorde a las limitaciones funcionales de las personas y a los apoyos disponibles en su entorno.

Capítulo II: Marco teórico

2.1. Política educativa inclusiva: una misma escuela para todos y todas

A nivel de la región, la educación es un tema que concita intereses antagónicos muchas veces. Despierta legítimas preocupaciones de actores políticos, sociales, educativos y de la sociedad en su conjunto. El campo educativo constituye un territorio con un potencial fértil si las políticas educativas resultan acertadas. Para centrar la mirada en la educación inclusiva y sus avances en nuestro país, se hace necesario relevar los aportes teóricos y prácticos actuales, tomados como los antecedentes, para dar un marco fundamentado a los cambios necesarios en dicha materia. Juan Carlos Tedesco, en su obra *Educación y justicia social en América Latina* (1995), plantea los siguientes aspectos que caracterizan, entre otros, las reformas educativas en la región:

En América Latina no hubo condiciones institucionales que permitieran procesos de construcción de subjetividad, integración y cohesión social. Una parte significativa de la población estaba excluida del acceso a las instituciones educativas y al dominio de los códigos básicos para el ejercicio de ciudadanía. El contenido integrador y democrático del mensaje educativo estaba disociado de las experiencias de la vida social. Las élites del poder económico no asumieron un compromiso real con el sistema democrático de gobierno, lo cual explica la inestabilidad institucional y los recurrentes golpes de Estado, cuando el acceso al poder político de sectores modernos amenazaba el orden económico dominante o el manejo del clientelismo de las prácticas electorales. La exclusión o la inclusión precaria en el mercado de trabajo tampoco facilitaron la construcción de subjetividad del sentido de pertenencia a una instancia que trascendiera el grupo local o la familia. (p. 94)

El análisis del precedente autor se relaciona con los antecedentes contextuales históricos, políticos y económicos de las reformas educativas acaecidas a nivel de los sistemas educativos en América Latina. Entre ellos, el nuestro registró fuertes embates durante la llamada Reforma Rama de los años 90. La política educativa de personas con discapacidad no fue ajena a dichos embates. Se registró en esos años el cierre definitivo del Instituto Magisterial Superior (IMS), que realizaba formación en diversas especializaciones: discapacidad intelectual, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motriz, trastornos de la personalidad, educación preescolar. De manera que en este capítulo se hace un recorrido por dichos antecedentes. Se plantea la cuestión en clave de educación inclusiva y su aporte al desarrollo psicológico y por tanto a la construcción de subjetividad de las personas con discapacidad. Se analizan los paradigmas acerca de la discapacidad que han dado lugar a diferentes enfoques educativos en relación con la población con diversidad, en este caso, discapacidades. Se exponen algunos rasgos de la evolución en los enfoques educativos. Se hace referencia a los primeros tiempos de segregación, luego de integración como un “estar juntos”

y luego a la inclusión educativa como “una oferta de igualdad de oportunidades y de acceso a centros educativos con alumnado heterogéneo y ´codo a codo` entre pares”. Pablo Martinis, en su libro *La escuela más allá de su contexto* (2006), plantea que un maestro es quien deja huella en otros, lo cual se relaciona con transmitir algo, al mismo tiempo que se establece un vínculo. En lo pedagógico-didáctico, el vínculo solo cobra sentido si existe un objeto de conocimiento.

Se analizó el problema desde las concepciones de inclusión educativa, el modelo social de concepción de la discapacidad, las prácticas de enseñanza y la formación docente. Cada dimensión que se plantea como analizadores hacen a la trama en su conjunto del llamado hecho educativo. Por lo que se consideran dimensiones válidas un análisis desde estos conceptos a fin de esclarecer y comprender el funcionamiento del programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela”. En Montevideo lo integran dos escuelas y dos jardines de infantes, en 2017.

2.1.1. Inclusión educativa en educación primaria e inicial pública nacional hoy.

Se llega a ese proyecto, hoy programa instituido en el CEIP, luego de un largo proceso histórico en relación con la educación de personas con discapacidad, de formación, de diversas modalidades de capacitación, referido por una informante calificada como un “legado” de generaciones anteriores que se debe conservar porque constituye la fuente teórica y práctica que alimenta los cambios actuales.

En la sociedad uruguaya en su conjunto se puede advertir una preconcepción del sujeto *diferente*, diverso, pero sobre todo de aquellos y aquellas que presentan una diversidad tal, que se percibe como una amenaza contra los derechos de los demás. En otras palabras, la discapacidad manifiesta en distintos fenómenos: lo conductual, lo cognitivo, lo emocional, genera una percepción de lo “anormal” como una influencia que conspira contra el “normal” desarrollo de prácticas sociales (Foucault, 2001). Estas pueden ser en ámbitos familiares, educativos, recreativos, laborales.

Específicamente en el campo educativo, los actores según su lugar y posición generan hábitos reflejados en sus prácticas pedagógicas e institucionales (Bourdieu, 1993). Estas inciden en actitudes que pueden conducir a diferentes desenlaces de las situaciones educativas: la exclusión, la integración, o la inclusión.

2.1.2. Educación inclusiva y desarrollo psicológico.

La experiencia educativa, sea formal o no, es una experiencia humanizante, en tanto los y las docentes ponen en juego su propia condición humana comprometida, involucrada con el

semejante, reconociéndolo como tal. El reconocimiento del otro abre el camino a los conocimientos (Frigerio, 1999). En los grupos humanos se da una dinámica que implica siempre movimientos. Tendencias a la regresión, al avance, a los saboteos inconscientes, a los liderazgos que impulsan adelante la tarea de todos (Bion, 1963). Dinámica grupal que construye subjetividades entre presencias y ausencias y que genera una trama que sostiene y a la vez abre espacio a la creación de nuevos mundos. Estos son abiertos por el acceso a los conocimientos y la participación, por los vínculos intra- e intersubjetivos (Frigerio, 1999).

El primero en plantear la conceptualización sobre la cuestión de la inclusión educativa es Lev Vygotsky (1927). Desde su análisis de la “defectología”, como le llama el autor, sostenía que los alumnos con “defectos” debían estar en clases comunes para desarrollar las funciones psicológicas superiores específicas del ser humano. La mediación de un adulto o un compañero más avanzado que acercara las herramientas de la cultura significativas para los aprendices diversos impulsará, según Vygotsky, el aprendizaje y por lo tanto el desarrollo de las funciones psíquicas mencionadas. Considera la colectividad educativa y la interacción social, cognitiva y afectiva con los otros (adultos o no) más expertos, como factores que impulsan el desarrollo psicológico de los niños “anormales”.

En otras palabras, el binomio educación y desarrollo psicológico de las funciones psíquicas superiores funciona como una interacción tal que la escuela ofrece los contenidos de la cultura relevantes en una época, impulsando dicho desarrollo. Lo que las personas pueden alcanzar por sí mismos (zona de desarrollo real) es impulsado por la educación formal (o no formal) a través de las mediaciones de los otros, en tanto se basen en los elementos ya logrados. Así se impulsa la realización del potencial cognitivo de los sujetos (zona de desarrollo potencial). En consecuencia, Vygotsky, desde 1936, plantea no aislar a los “difíciles de educar”, “defectuosos” o “anormales”, sino que pertenezcan a la escuela común, dado que allí ocurren las interacciones significativas con los otros más expertos.

En el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, siguiendo a Iván Ivic (1994), el enfoque vigotskiano postula la fundamental incidencia de conceptos claves como la sociabilidad del ser humano, el uso de signos o instrumentos simbólicos, la cultura, el contexto histórico y el aprendizaje a través de la educación escolar. Estas interacciones sociales asimétricas con adultos o niños más expertos o mayores producen un efecto potenciador del desarrollo cognitivo. Los sujetos portadores de las herramientas de la cultura realizan las mediaciones significativas para el sujeto en desarrollo, alcanzando así el máximo de sus posibilidades. La utilización de símbolos en su origen tiene primero una función social de

comunicación y luego pasan a ser interiorizadas como instrumentos semiológicos de organización y control del comportamiento individual. Las funciones psicológicas que se desarrollan en un plano superior, específico de la especie humana, son: la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento verbal y conceptual, las emociones complejas, etc. Los instrumentos o herramientas simbólicas son, por ejemplo: la lengua, la lengua escrita o hablada, los rituales, los modelos de comportamiento en las obras de arte, los sistemas de conceptos científicos, las técnicas que ayudan a la memoria o al pensamiento, los instrumentos que fortalecen la movilidad y la percepción de los humanos. El análisis de la escuela y de los agentes socioculturales que desde allí operan puede contribuir a la determinación de las condiciones en las que los instrumentos y dispositivos socioculturales se convierten en los factores promotores y protectores del desarrollo psicológico. La propia institución educativa, como medio portador de cultura, es en sí misma un mensaje simbólico que contribuye al desarrollo psicoeducativo y sociocultural de los sujetos de la cultura. Por lo tanto, abona en una forma fértil la construcción de subjetividad de las personas que allí se forman.

Es así como Camila Crosso (2009), en su artículo *El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva*, describe el fenómeno de exclusión educativa en América Latina y el Caribe. Toma como fuente los datos del Banco Mundial que refieren al hecho de que entre el 20 % y el 30 % de niños/as discapacitados/as concurren a la escuela, y con mucha frecuencia son excluidos de los sistemas educativos. Siendo así que el acceso, permanencia y logro de la culminación de la educación primaria de personas con discapacidad es muy escaso. En Colombia, Argentina y México un bajísimo promedio (menos del 1 %) de niños/as discapacitados/as asiste a la escuela. En Uruguay y Nicaragua estos porcentajes suben un poco (alrededor del 3 %). Estos datos fueron relevados del *Monitoreo Internacional de los derechos de las personas con discapacidad* (2004). En cuanto a la sostenibilidad de la cursada, en Chile los alumnos/as discapacitados/as llegan a un promedio de seis años de escolaridad. El nivel secundario en Ecuador es culminado por el 10 % de dicha población y en El Salvador, por el 5 %.

Haciendo referencia al analfabetismo, Camila Crosso (2009) señala que el promedio de este en la población de personas con discapacidad es mucho mayor que el de la población en general. Además, los niveles de analfabetismo son bastante más altos entre la población con discapacidad que entre el promedio del país. En el caso de Argentina y Chile, países en donde el nivel de analfabetismo de la población es del 2,8 % y 4,3 %, respectivamente, entre las personas con discapacidad ese índice alcanza el 15 % y 17 %. En Bolivia, El Salvador,

Nicaragua y Paraguay, el nivel de analfabetismo de personas con discapacidad llega a casi la mitad de esta población, según datos de los censos del inicio de los 2000, los últimos disponibles.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Ley 18 848 el 20 de noviembre de 2008, establece en el artículo 9 que a fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, al entorno físico, al transporte, a la información, a las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Esta convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Para lo cual los Estados Partes aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Siguiendo recomendaciones a Uruguay de la ONU en materia de inclusión educativa, en abril de 2017, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), presenta dicho protocolo. Este es aprobado por decreto del presidente de la república, el Dr. Tabaré Vázquez, en marzo de 2017. Analizando el documento al que refiere el decreto presidencial, se ve expresada, a lo largo de sus diferentes artículos, una toma de posición en relación con el paradigma, basado en que la discapacidad se construye desde lo social. Para lograr la inclusión de personas con discapacidad es necesario derribar barreras que generan estigmas sociales, exclusión y discriminación que operan en algunas instituciones educativas. En el concepto de accesibilidad de dicho documento se explicitan: accesibilidad y diseño universal, accesibilidad física, accesibilidad comunicacional, accesibilidad cognitiva de los centros de educación, accesibilidad de materiales y textos, ajustes curriculares razonables y apoyos necesarios, fomentar espacios de formación y actualización para docentes y no docentes, toma de conciencia (Ministerio de Educación y Cultura y Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

En el II Congreso Internacional sobre Inclusión Social y Educativa en Grupos Vulnerables (Almería, 2014) se planteó que considerar los aprendizajes como significativos implica que el alumno logra adueñarse de los conceptos, valores, conocimientos y herramientas culturales vigentes, acordes al contexto histórico. La población escolar se manifiesta con un amplio abanico de diferencias, a la vez de que son todos y todas iguales, lo cual implica la necesidad de atender a la diversidad. Si la escuela se va a hacer cargo de la educación de esta población, debe realizar cambios radicales pero progresivos y graduales. Estos involucran la

organización de la tarea escolar, las adaptaciones programáticas o curriculares, la diversidad de estrategias de enseñanza y el acceso a los recursos técnicos y al personal especializado que sean necesarios, así como a los edificios sin barreras arquitectónicas. Es la única manera de hacer posible la garantía a una educación para todos y todas.

Tomando en cuenta estos aportes resulta relevante indagar cómo se lleva adelante la inclusión educativa mediante su instrumentación con el programa “Escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela”.

2.2. Paradigmas acerca de la discapacidad

El modelo médico, focalizado en las “deficiencias” del sujeto, implementa “ortopedias” con tratamientos especiales, en locales escolares especiales, aislando a los diferentes de los demás, sus iguales.

La Organización Mundial para la Salud (OMS) en 1980, basada en el modelo biomédico y poniendo el acento en el déficit, promueve la rehabilitación de la discapacidad funcional. Esta concepción lleva a la creación del área de Educación Especial, localizando al alumnado con problemas de aprendizaje de origen biológico o mental, diagnosticado o no, en instituciones educativas especiales. Apartados de la escuela comunes y, por tanto, de sus pares.

La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) define la discapacidad como “resultante de la interacción entre el sujeto, el contexto social y los apoyos recibidos, es decir, recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, que mejoran el funcionamiento individual” (AAIDD, 2010, p. 81). Esta institución procura la conducta adaptativa entendida como “(...) el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Iglesias, 2014, p. 52). El modelo social concibe la discapacidad como una construcción psico-socio-educativa. El acento está puesto en el potencial del sujeto e impulsa la inclusión de dichas personas en centros educativos comunes y, por lo tanto, la adecuación de la institución con flexibilidad y creatividad ante lo diverso, teniendo a disposición los recursos y apoyos necesarios para ello. En 2001 la OMS, basándose en el modelo biopsicosocial, propone adecuar los entornos, bienes y servicios a las personas con discapacidad incluidos en la Educación Común (Falero, 2016). La Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) (2006) establece que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden

impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (p. 5). En 2008, en el encuentro de ministros de educación iberoamericanos, deciden impulsar el proyecto “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”. El documento final del mencionado proyecto plantea como objetivos la mejora de la calidad y la equidad educativa, así como favorecer la inclusión social. La inclusión educativa de personas con discapacidad sería la forma de enfrentar la discriminación y exclusión que se produce cuando la oferta educativa es de baja calidad, reflejada en el bajo rendimiento del alumnado. La Meta General Segunda expresa: “Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación”. La Meta Específica 5 refiere: “Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas. Desde la política educativa inclusiva se generan políticas públicas transversales, haciendo énfasis en los apoyos necesarios para concretar la inclusión educativa. La Ley General de Educación n.º 15 738, de abril de 1985, plantea en sus principios: “(...) extender la educación a todos los habitantes del país mediante la escolaridad total. En el Anuario Estadístico de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de 2015, el Departamento de Estadística Educativa del CEIP proporciona los siguientes datos a nivel nacional: en Educación Especial la población masculina es de 3988 alumnos y la población femenina, de 2474 alumnas. Lo que hace a un total del alumnado de 6462. En escuelas comunes en clases especiales hay 76 alumnos y 48 alumnas. Lo que hace a un total del alumnado de clases especiales en escuelas comunes de 164. De manera que se puede inferir que la población escolar con discapacidad que asiste a una escuela común es mínima respecto al alumnado que concurre a Educación Especial.

Los actores institucionales de los centros educativos públicos sean discentes, inspecciones, direcciones, cuerpo docente, personal auxiliar, docentes de taller o familias juzgan y explican los hechos producidos en torno a personas con discapacidad mental de diferentes formas. Una de ellas es atribuir exclusivamente a la persona las causas de las alteraciones o problemas en la adecuación al funcionamiento escolar. De esa manera se levantan barreras que impiden la inclusión (Blanco, 2014).

Otra manera de concebir esta problemática es analizar y poner el foco en el tipo de interacción psicosocial que se da bidireccionalmente en los vínculos entre todos y todas, en la institución educativa, para entender cuáles son las necesidades educativas singulares, y lograr estrategias pedagógicas que permitan una inclusión tal que se generen aprendizajes significativos.

Estos paradigmas se podrían identificar analizando, describiendo, comparando las estrategias pedagógicas institucionales puestas en juego en una institución educativa que incluye personas con discapacidad.

Actualmente existe una confusión internacional en la definición del término *inclusión*, dado que no hay un único punto de vista, en un solo país, ni aun en un mismo centro educativo (Booth, 1996).

Un análisis de las investigaciones internacionales (Ainscow et al., 2006) muestra cinco concepciones de la inclusión:

En primer lugar, con la discapacidad y necesidades educativas especiales. Implica el acento en las dificultades de enseñanza y sustituirlo por la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación. Por lo que se plantea la necesidad de apoyos y recursos disponibles para realizar actividades que mejoren las posibilidades de una escuela, para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Aquí hay que estar alerta ante el peligro de la segregación obligatoria que margina. La compartimentación del alumnado crea una idea que permanece acerca de que algunos/as alumnos/as “deben” ser separados a causa de su deficiencia o defecto. En segundo lugar, refiere a la inclusión como respuesta ante las exclusiones por problemas de conducta. Esta se vincula en muchos países con la “mala conducta”. Puede existir en el cuerpo docente que incluir refiere a aceptar un número desproporcionado de alumnos/as cuya conducta es considerada “difícil”, que pueden haber sido expulsados de otras escuelas. En tercer lugar, refiere a todos los grupos sociales vulnerables pasibles de ser excluidos. Se trata de alumnos/as que provienen de comunidades pobres, de chicas embarazadas o que son madres durante la escolaridad y de niños/as en custodia en instituciones del Estado.

La cuarta hace a la idea de promover una escuela para todos/as. Se refiere a una escuela común y polivalente para todos/as, que atiende una comunidad socialmente diversa.

La inclusión como Educación para Todos. Se relaciona casi exclusivamente con los países del sur, a partir de la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jontiem, Tailandia, en el 2000. Se reconoce la exclusión de un gran número de grupos vulnerables y marginados de alumnos/as de los sistemas educativos en todo el mundo. Pero aún no se ha llegado a los niños y las niñas más pobres y desfavorecidos/as, especialmente a los discapacitados/as.

Es probable que existan procesos que vinculen las distintas formas de exclusión, no obstante, lo cual todas las opiniones sobre la educación inclusiva podrían ser complementarias.

El planteo realizado por Mel Ainscow en el segundo Seminario Internacional de Educación Inclusiva, realizado los días 27 y 28 de octubre de 2017 en Montevideo (OEI-ORITEL), resulta esclarecedor: “(...) La escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado a un estado de perfección. La inclusión por consiguiente es un proceso que exige una vigilancia continua”, según el documento del taller “Cinco pasos para mejorar la escuela inclusiva” (Ainscow, 2017, p. 2). Dicho en otras palabras, significa que la concepción de una educación inclusiva es un proceso permanente e implica la comprensión del otro en su singularidad y en su condición de semejante. Implica cambios en los contenidos, los enfoques, las estructuras, las organizaciones escolares y las estrategias educativas (Mancebo, 2010).

En un programa radial uruguayo, realizado en abril de 2017, se realizó una entrevista a la directora de educación del MEC., quien comunicó que se designaba la semana del 3 al 7 de abril de 2017 como “Semana de la inclusión educativa en Uruguay”. Con esta designación se buscó promover la difusión del decreto del Poder Ejecutivo con fecha 20/3/2017, por el que aprueba el protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (tanto públicos como privados). En dicho documento se define: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Cabe señalar que la elaboración de este estuvo a cargo de la “Comisión honoraria para la continuidad educativa y socio-profesional para la discapacidad”, configurada en el año 2015. Esta comisión está integrada por representantes del MIDES, del Ministerio del Interior, de la IMM, de todos los subsistemas de ANEP, de los centros de recursos para personas ciegas, sordas y discapacitadas motrices y de la UPIDE (Unidad de Promoción e Intervención en Desarrollo Educativo) del CODICEN. La tarea de esta comisión se organiza en los tres ejes de trabajo siguientes: 1) recopilación de toda la normativa vigente de cada una de las instituciones, incluidas las leyes, 2) el mapeo de los recursos existentes en todo el país y 3) la capacitación y formación de educadores para la inclusión, pensando en la creación de una tecnicatura para la inclusión, a cargo de CFE. La directora de educación del MEC hace referencia a la consulta pública realizada a las asociaciones de padres y de personas con discapacidad, recogiendo sus reclamos para una verdadera inclusión social y educativa desde la vida cotidiana. Menciona el desafío de nuestro país en el tema inclusión educativa de acuerdo a una recomendación realizada por ONU en cuanto a que “Uruguay debe salirse del modelo de exclusión”, y deben efectivizarse campañas de sensibilización al respecto. Sintetiza dicha jerarca del MEC que el

paradigma que subyace a este cambio cultural es “no segregar sino incluir”. En un artículo de prensa montevideana, con fecha 11 de octubre de 2017, se informa sobre el primer Congreso de Niños y Niñas por la Educación Inclusiva, realizado el 6 de octubre de 2017, en la capital del departamento de Durazno. La noticia aparece titulada así: “No hay niños especiales: Escolares se reunieron en Durazno para reflexionar sobre barreras para la educación inclusiva”. Surge como producto de dicho intercambio una declaración que plantea las cuestiones necesarias de lograr en una escuela inclusiva. Coordinadas por talleristas con discapacidad se llevaron a cabo actividades con niños y niñas con y sin discapacidad de 22 escuelas públicas integrantes de la Red Mandela. La referencia en prensa arroja cierta luz que visibiliza el trabajo institucional realizado en inclusión educativa como política pública educativa.

Según Graciela Frigerio (2018), el docente tiene un rol definitivo hacia la educación inclusiva. Es decir, de su mirada, de su escucha, de su convicción, así como de su formación depende el llevar a cabo las prácticas de enseñanza y apuntar a la inclusión educativa. Según lo planteado por dicha autora en el curso del programa Escuelas Disfrutables del CEIP (26/4/18), en los tiempos actuales, el ámbito externo institucional (contexto) permea el ámbito interno. Asimismo incide en los intercambios intersubjetivos y en los procesos de construcción de subjetividad. De manera que la conversación es, como método, imprescindible. El conversar implica disponibilidad, hacer desalojar al otro de sus certezas, para construir y generar cambios. En los territorios de la infancia, entre grandes y chicos los acontecimientos hoy son atentatorios contra la vitalidad. Se sobrevive, pero ahí en esa supervivencia aún la vida late. Su hipótesis de trabajo es que el amor a los niños no tiene nada de natural. Es necesario instituir la vida para que sea posible ver a alguien como semejante y a la vez diferenciado, singular. Es posible y necesario producir la semejanza, es decir, producir la imagen del otro como semejante a mí. Imagen del sujeto como diferenciado. Cuando alguien trabaja para construir semejanza se genera lugar para todos y cada uno de los semejantes y singulares al mismo tiempo. Si alguien destruye lo semejante, ya no hay otro ahí, no se lo reconoce como tal. Entonces surgen las categorías, etiquetas que estigmatizan y expresan desamor, lo cual deshumaniza al otro. La intención de borrar la semejanza lleva a la exclusión del diferente. Los tiempos actuales son descivilizatorios en tanto que dividen, segregan, restan, desapegan a las personas (Frigerio, 2018). Para incluir hay que reconocer lo que ha sido excluido. Las instituciones a veces no quieren dar lugar a todos/as. Lo propio de la humanización es la filiación de los que compartimos la característica de ser sujetos hablantes. Estar afiliado es dar al otro un reconocimiento que implica un lazo y el método para lograrlo es la conversación, no el mero

parloteo que cosifica al otro. La sociedad les dice a los maestros que no son lo suficientemente buenos (por los resultados de las pruebas de evaluación internacionales, por las estadísticas, por la repetición y el rezago del alumnado, etc.).

Alain Tourène en su obra *Crítica a la modernidad* (1997) denomina “baja modernidad” al lapso ubicado entre fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Su característica es estar delineada por la casi desaparición de la vida social; predomina la postura central y vulnerable del individuo, bajo la tensión entre dos mundos económicos opuestos: el de los mercados y el de las comunidades.

Dicho autor plantea conceptos como la “desocialización”, la “desmodernización”, la “despolitización” y la “desinstitucionalización”, relativos como fenómenos que se manifiestan en el aumento de la marginación social y el crecimiento de ciudades anónimas. Por lo tanto, la escuela, para Tourène, debería ubicarse nuevamente en el centro de la vida social de la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez y la senectud. Esta reubicación del papel de la escuela podría funcionar como el motor del respeto a la diversidad, reconociéndonos como semejantes en la aceptación de la diferencia. De esa manera sería posible impulsar una educación pluralista inclusiva. Según Contreras (1990, pág. 231) “la enseñanza es una comunicación situada, conformada por interacciones simbólicas entre los actores”. El/la educador/a es quien tiene mayor compromiso y responsabilidad en cuanto a lo que ocurre en dicha situación. Por lo que implica para este, el conocimiento de diversas dimensiones (variables). Estas serían, entre otras: el contexto socio-histórico y cultural en el cual se encuentran tanto la institución educativa como el estudiantado en general y en particular; su propia formación y experiencia; las condiciones materiales de todos los actores y en las que se desarrolla la enseñanza; los métodos didácticos; los recursos didácticos, incluyendo aquí la tecnología.

2.3. Prácticas de enseñanza

La enseñanza requiere de una clara comprensión de la intencionalidad que la rige.

Carr y Kemmis (1983) consideran la enseñanza como una acción emprendida en forma consciente y deliberada, sobre la base de la reflexión racional y que no viene construida *a priori*, sino que se construye sucesivamente en la participación de los acontecimientos.

Edelstein (2011) define la enseñanza como una actividad intencional en la que interactúa un complejo de mediaciones con el fin de dar explícita o implícitamente una racionalidad a las prácticas que se dan dentro del aula. Esta actividad excede lo individual y solo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Tiene

que ver con el cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula. Alude a cómo se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, realizándose en la institución educativa una selección valorativa sobre la base de un universo más amplio de conocimientos sociales.

Desde una conceptualización dinámica de la discapacidad (OMS, 2001) el foco no está en la dimensión médico-diagnóstica de esta, sino que sería lo resultante de la interacción entre la condición de salud de una persona (deficiencia, limitación) y las barreras para la comunicación y la participación. Estas barreras devienen de la actitud del sujeto y del entorno que obstaculiza su participación plena y efectiva en la sociedad. Las deficiencias aluden a condiciones en la fisiología y estructuras corporales de una persona y las limitaciones refieren al desempeño de acciones comunes. Todo ello configura un complejo entramado que genera restricciones en el trabajo, en la educación y en la vida social, familiar y afectiva de las personas que la padecen. Las deficiencias se expresan a nivel físico, en lo sensorial o en lo motriz y también aluden a aspectos mentales relacionados con trastornos psíquicos, cognitivos y de personalidad. El enfoque al que se adhiere desde esta investigación es aquel que promueve el descubrir las limitaciones, las barreras sociales construidas en torno a las discapacidades de los humanos como algo extraño y, por lo tanto, objeto de segregación. Es necesario denunciarlas, develarlas, descorrer los prejuicios que encubren la exclusión bajo pretextos que no se invocan, si se trata de una/a alumnos/a común. Las resistencias institucionales se disfrazan bajo razones “lógicas” tales como la lejanía geográfica de la escuela, las deficiencias en cantidad de maestros/as, de salones, de auxiliares de servicio, de secretaria/o docente, de subdirector/a. La premisa de ese enfoque es que si se mejoran los apoyos materiales y humanos, el funcionamiento de la persona va a mejorar. Se trata de identificar las barreras para minimizarlas, eliminarlas. El enfoque educativo inclusivo requiere de un propósito en común para lograr entornos enriquecedores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El progreso de los aprendizajes del alumnado con discapacidad debe ser consignado sistemáticamente y registrar los avances individuales, personalizados. El educar a todos los niños y niñas juntos/as implica prácticas de enseñanza que se adecuen a las diversidades singulares de las personas. Una educación con estas características contribuye a nivel social y colectivo a la sensibilización y posible cambio de parecer respecto a la discapacidad. Tal concepción opera desarticulando la discriminación y por lo tanto crea condiciones más justas y democráticas que hacen posible una educación para todos/as. Según UNESCO (2009), es menos costoso económicamente

establecer instituciones educativas inclusivas que distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de personas, tomando los tipos de discapacidad como base para nuclearlas.

Los/as adultos/as que tienen responsabilidades laborales en las instituciones educativas (además de docentes a cargo de grupos de clase, se incluyen aquí a directores/as y docentes con cargo de docencia indirecta, así como al personal no docente —auxiliar de aula o de servicio—) ocupan un rol clave tanto en los cambios como en las resistencias a estos. La posibilidad no solo de instrumentar la inclusión educativa, sino de garantizarla como un derecho de niñas, niños y adolescentes requiere de aptitudes y actitudes que no son solamente académicas, sino también de formación en valores. Todo adulto/a cuyo rol específico en dichas instituciones es el de educador/a debe tomar conciencia de los aspectos formativos de la infancia, que entran en juego dentro de un centro escolar o preescolar (inicial) inclusivo.

2.3.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Consiste en propuestas de clase con un enfoque tal que permitan asegurar que todos y todas puedan acceder a los contenidos y objetivos del programa ordinario.

Es el sistema de apoyos necesarios para favorecer la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso al aprendizaje y la participación de todos/as los/las alumnos/as (Giné y Font, 2007). De manera que se trata de construir las herramientas adecuadas para que el alumnado con discapacidad pueda acceder al currículo para educación primaria.

2.3.2. Adaptaciones curriculares.

Teniendo en cuenta los estilos, los ritmos y los tiempos del proceso de aprendizaje singular de cada persona, se procura la mejor modalidad de propuesta didáctica acorde a estos. Requiere de evaluaciones personales ajustados, o “a medida” para cada sujeto, dado que no se trata de homogeneizar al alumnado, sino de particularizar, personalizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de este.

2.3.3. Accesibilidad a los espacios institucionales.

Desde el punto de vista físico, las instalaciones edilicias, los salones, los espacios de juego, de libre circulación, salones de actos y baños deben ser transformados en virtud de otorgar la mayor accesibilidad a estos.

2.3.4. Actividades con las familias.

Las familias de los/las estudiantes con discapacidad necesitan apoyo profesional para ejercer las funciones pertinentes a su rol. Como grupo primario de referencia psicosocial y cultural es primordial su fortalecimiento en relación con la eliminación de barreras invisibles pero eficientes que lleguen a aislar al familiar.

2.3.5. Actividades con la comunidad.

La comunidad en la que está inserta la institución educativa incide directa o indirectamente en las formas en que se lleva adelante la tarea educativa, el contexto permea los límites físicos de la escuela o jardín de infantes. Por lo tanto, es preciso su sensibilización y compromiso con la tarea de inclusión educativa, tarea de prevención y promoción de salud psicofísica en todos y todas.

2.4. Formación docente

2.4.1 Formación de grado del magisterio nacional.

En el plan de estudios 2008 de formación de grado para magisterio, la inclusión educativa se encuentra en el Núcleo de Formación Profesional Común, es decir, entre las llamadas Ciencias de la Educación. Se dicta con la modalidad semestral. Consiste en un seminario llamado Aprendizaje e Inclusión. Se ubica en último año de la carrera (cuarto) y tiene una carga horaria de 30 horas docentes (la hora docente es de 45 minutos). En la fundamentación aparece una modificación respecto al seminario sobre Dificultades de Aprendizaje, la temática acerca de la inclusión educativa aparece con ese nombre. Este se dicta, originariamente, en los inicios del plan 2008. El cambio conceptual se apoya en la conceptualización del potencial afectivo, cognitivo y social del alumnado con dificultades de aprendizaje, en la medida que se avanza en inclusión educativa.

2.4.2. Formación en servicio.

UNICEF, FLACSO, CEIP/IFS realizan un acuerdo interinstitucional por el cual se ofrece el curso “Educación inclusiva, un camino a recorrer”, por el cual se convoca a maestros/as de escuelas y jardines de infantes de la Red Mandela, a maestros/as itinerantes y maestros/as de apoyo de Educación Especial.

Son tres las instancias presenciales de formación. A través de los llamados “facilitadores de práctica” se instrumenta el seguimiento y la promoción de prácticas de enseñanza inclusivas.

La formación conceptual se realiza mediante módulos virtuales y foros de intercambio de experiencias de aula y hallazgos.

Capítulo III: Marco metodológico

3.1. Enfoque etnográfico

Se partió de la hipótesis de la existencia de contradicciones de paradigmas reflejadas en las prácticas institucionales. Se buscó visibilizar la “Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela” a nivel nacional. Se analizaron las concepciones acerca de la discapacidad que subyacen en las prácticas de enseñanza institucionales.

Se incluyeron aspectos cuantitativos en la medida que se tomaron los datos obtenidos mediante dos encuestas *online* realizadas a escuelas y jardines de infantes inclusivos de todo el país en 2017, año en que se realizó el trabajo de campo. En el corriente año (2018) sumaban 38 los centros educativos de todo el país que conformaban el programa Red Mandela.

Las instituciones educativas que integraban la “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” en Montevideo en el año 2017 eran dos escuelas y dos jardines de infantes. La muestra que se toma en esta investigación dejó de lado un jardín de infantes y tuvo en cuenta los otros centros educativos.

La mirada estuvo situada desde el paradigma de la antropología social y por tanto el enfoque etnográfico se consideró pertinente para lograr la meta de la investigación, que era el estudio de los códigos culturales escolares vinculados a la práctica de la inclusión educativa en centros de Educación Común inicial y primaria. En el campo de la antropología de la educación, este estudio versó sobre la instrumentación de la política educativa de inclusión mediante el dispositivo específico creado por el CEIP, llamado Red Mandela (denominación abreviada). Los centros educativos que la integraban se caracterizaban por una importante reflexividad sobre su experiencia y su trabajo con estudiantes con diversos grados de dificultades. Dado el contexto histórico, político y económico actual, en el que se amplió la cantidad de instituciones educativas inclusivas, se hizo necesario captar el protagonismo de los actores locales en las instituciones, por lo cual es allí que el trabajo de campo tuvo lugar. Se observaron, registraron y analizaron fenómenos que expresan múltiples voces, variadas y, por momentos, confrontadas. Esta metodología comportó el arte de la interpretación de acciones significativas. Se entendió la etnografía escolar como una elección de un campo y, al mismo tiempo, el enfoque etnográfico se identificó como el adecuado para esta tarea investigativa. Se trató de captar reglas de acción educativa en un contexto particular. El transcurso de la investigación etnográfica se constituyó en una interacción con personas que interpretaron de algún modo la realidad en la que estaban inmersos. En este sentido, el interés se centró en las

visiones del problema que tenían los actores institucionales, se trató de comprender el sentido de sus prácticas de enseñanza en relación con los modelos internalizados de discapacidad y la aplicación de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este es acorde a la política de inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Se decidió la utilización del estudio de casos que Stake (1999) definió como: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso particular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). El caso en esta investigación lo constituyó la Red Mandela, que nucleaba a las escuelas y jardines de infantes inclusivos de Montevideo. Como sistema integrado era un estudio intrínseco de casos (Stake, 1999), dado que lo que interesaba era comprender, caracterizar y difundir la “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” en educación inicial y primaria común. Este caso se estudió en profundidad, con la cual se llegó a generalizaciones menores. Se buscó la particularización del funcionamiento, de las fortalezas y debilidades de la Red Mandela vista desde las instituciones educativas que la integraban. Interesaba saber qué es, qué hace. El trabajo de campo y la aplicación de técnicas de investigación para recoger datos se realizó en el ambiente “natural” de los centros educativos. De un modo empático se establecieron las vinculaciones con las personas que lo habitaban, sin intervenciones invasivas, aunque sabíamos que de algún modo se sentía la presencia de una extranjera en la institución. Se trató de minimizar su influencia y se trató de mantener una actitud activa de interacción adecuada y cordial estable en los encuentros acordados. También se intentó preservar y captar las múltiples expresiones de las realidades, los puntos de vista diferentes e incluso contradictorios acerca de lo que acontecía.

El problema a investigar se centró en cómo se daba implementación a la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, en centros de Educación Común pública y estatal pertenecientes a la “Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela”.

El enfoque metodológico fue cualitativo, específicamente el estudio de casos, porque permitió un acercamiento dentro del centro educativo al discurso, en el cual se manifestaron más o menos conscientemente las concepciones que subyacían en los términos educación inclusiva, discapacidad, así como actitudes, acciones, prácticas de enseñanza y experiencias docentes pertinentes al tema indagado.

Siguiendo a Stake (1994), el estudio de caso refleja la singularidad y, a la vez, la complejidad de una situación particular. En nuestro estudio, las distintas formas que las escuelas y jardines inclusivos pertenecientes a la Red Mandela se dieron para concretar dicha política educativa ante el alumnado con discapacidad.

Desde este paradigma de investigación interpretativo cualitativo, la realidad social era, además de observada y explicada, interpretada y comprendida. En esta opción de la realidad por la investigadora se buscó el descubrimiento del significado que tenían los fenómenos investigados en la mente de las personas. En otras palabras, se buscó revelar los datos de sentido mediante un acercamiento para conocer a las personas en sus valores, costumbres, normativas, lenguajes, sistemas simbólicos, actitudes y comportamientos reales. Se intentó un cuidadoso reconocimiento del contexto situacional en el que se buscó identificar la naturaleza de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica.

Se procuró captar datos sobre las percepciones de los agentes en las situaciones educativas observadas desde dentro de los centros educativos, prestando profunda atención a la comprensión empática y de preconcepciones subyacentes sobre aspectos complejos de la realidad escolar como lo son la discapacidad, las prácticas de enseñanza y la inclusión educativa del alumnado con discapacidad.

La tarea principal consistió en explicar las maneras en que las personas docentes y no docentes, en situaciones peculiares, en este caso de inclusión educativa, entendían, tomaban decisiones y manejaban sus situaciones cotidianas.

La idea era llegar a la comprensión, lo más exhaustivamente posible, de las múltiples dimensiones que atravesaron el caso, así como de su contexto, o sea, las circunstancias en las que estaba inmerso.

“Otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad y a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (Yin, 1994, p. 36) constituyó una forma de aproximarse a la comprensión del tema que nos ocupó. Esto es, no el estudio psicológico de la personalidad del maestro, sino el análisis del discurso docente y sus repercusiones posibles en la construcción del lugar del aprendiente. De alguna manera sus representaciones eran por un lado expresión del proceso de subjetivación, del contexto social y de la formación que recibieron en determinado momento histórico.

Siguiendo a Erickson (1989), parte de la responsabilidad del etnógrafo era ir más allá de lo que los actores (docentes y alumnos) entendían explícitamente, identificando los sentidos que estaban fuera del alcance de la conciencia de los participantes.

Según Angulo (1995), la clase era una estructura de un sistema activo y cambiante. En esta, sus componentes se definían en función del intercambio. El sistema se configuraba en función de la participación de los elementos que hacían a la comunicación.

Los determinantes contextuales eran la comunidad, la sociedad y la cultura, que influyeron directa o indirectamente en las conductas y los procesos psíquicos de los docentes y del alumnado. Se trató, en otras palabras, de un estudio descriptivo-interpretativo, según Goertz y LeCompté (1988). Consistió en la interpretación de la interpretación (valga la redundancia) de los sujetos que formaron parte de dicha red y que buscaron la comprensión de su funcionamiento.

Mediante el presente estudio de casos se buscó descubrir y describir algunas posibles dificultades, así como posibles fortalezas que plantearon quienes actuaron en este campo aplicando el programa “Red de escuelas y jardines de infantes Mandela”.

Se tomó una escuela de referencia para profundizar en su caso, por ser la única que contaba con cargo de maestra de apoyo en carácter de efectiva, cargo adquirido por concurso específico en el área de discapacidad. Además era una escuela de práctica y por tanto las y los estudiantes de magisterio tenían un doble rol como aprendices y como docentes, que si bien no implicaba el mismo grado de responsabilidad que el docente a cargo, incidían mucho con sus visiones y compromisos renovadores. La otra escuela y los dos jardines de infantes de Montevideo, sumados a siete escuelas pertenecientes a otros departamentos, también integraban la muestra seleccionada para la investigación. Cabe señalar que uno de los jardines convocados para la investigación en territorio no encontró durante el año 2017 ni a los inicios del 2018 los espacios temporales necesarios para tener acceso a los actores institucionales. Si bien desde su discurso la dirección se decía disponible, no se pudo concretar por los obstáculos siempre aparecidos en “último momento”. Este fenómeno fue objeto de análisis al igual que los otros en los que si se llevaron a la práctica las técnicas investigativas diseñadas. Dichas instituciones contaban con maestras de apoyo itinerantes que asistieron a esta una o dos veces semanales y que provenían de Educación Especial.

La investigación se centró en la institución escolar como tal. Se buscó identificar prácticas de enseñanza, modos de ser y convivir en el centro. Aspectos a los que se accedió en varias ocasiones, a lo largo de dos meses (octubre y noviembre de 2017).

3.3. Técnicas o instrumentos empleados para la recolección de datos

3.3.1. Entrevistas en profundidad.

La entrevista en profundidad consistió en un encuentro presencial y personal (cara a cara) entre la investigadora y las actoras institucionales. En esta se realizaron preguntas

relevantes de interés y motivo de identificación para las docentes. Se trató de un conjunto de preguntas respondidas en un diálogo más o menos abierto. En otras palabras, los datos verbales que se analizaron son transcripciones de grabaciones de entrevistas (Flick, 2015).

Se realizaron siete entrevistas en profundidad en tres centros educativos de Montevideo pertenecientes a la Red Mandela. Estas se basaron en una guía de entrevista con los temas que se trataban en esa situación. En todos los casos se limitó a un único encuentro con la participante.

Se concretaron dos entrevistas con maestras directoras de escuelas comunes. De igual modo se realizó una entrevista con la maestra directora de un jardín de infantes. En el inicio de las entrevistas a las tres directoras mencionadas, expresaron que su primer contacto y conocimiento del programa Red Mandela lo tuvieron al momento de tomar posesión del cargo de directoras en dichas escuelas. Se enteraron en la propia escuela con sus maestros/as que el centro educativo que pasaron a dirigir integraba la Red Mandela de inclusión educativa.

Sucesivamente se efectuaron dos entrevistas con maestras de apoyo: una de ellas con cargo efectivo de maestra de apoyo, por concurso en el área específica, y otra docente que ejercía el cargo de maestra de apoyo itinerante, con cargo interino (año lectivo de 2017).

Se consideró pertinente efectuar una entrevista con una maestra de Informática de escuela común con cargo interino, dado que dicha docente intervino activamente en los procesos de inclusión educativa. En conjunto con la maestra de apoyo diseñaron y prepararon con el alumnado la presentación de su escuela al primer Congreso Nacional sobre Inclusión Educativa, realizado en octubre de 2017 en el departamento de Durazno, durante un fin de semana. El personal docente entrevistado estaba compuesto entonces por dos maestras de apoyo —con formación específica en discapacidad e inclusión educativa y que contaba con al menos tres años de experiencia docente en dicha área—, así como por dos maestras de Educación Común, sin experiencia ni formación especializada. También componían el personal entrevistado dos maestras directoras: la de escuela común —con experiencia en inclusión educativa y sin formación pertinente en el área de discapacidad— y la del jardín de infantes, sin experiencia docente ni formación específica en el mencionado campo docente.

Se realizó una entrevista, fuera del ámbito escolar, a una maestra especializada en multidiscapacidades, docente de formación docente, y miembro representante por el Instituto de Profesores Artigas de la Asamblea Técnico Docente Nacional del Consejo de Formación en Educación. Dicha profesora integraba un grupo de trabajo con otros colegas docentes del nivel terciario y con representantes del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) y el MIDES

(Ministerio de Desarrollo Social). La tarea de este grupo, encomendada por CFE, era la creación de una Tecnicatura en Inclusión Educativa que funcionaría en la órbita de dicho Consejo. El futuro egresado de tal tecnicatura tendría el rol de articulador gestionando acuerdos, coordinaciones, derivaciones y seguimientos entre las diversas instituciones que se vincularan en su accionar con personas discapacitadas alumnos/as del sistema educativo nacional, tanto en educación formal como no formal. La concreción de esta formación aún no está efectivamente resuelta por las autoridades competentes, dado que depende de la aprobación de recursos económicos para su implementación.

3.3.2. Entrevista a informante calificada.

Se realizó una entrevista en profundidad a una informante calificada, es un tipo de entrevista realizada a una persona que ocupa un cargo jerárquico. Con potestad para la toma de decisiones vinculadas a la creación e implementación de la “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela”. Dicha tarea fue encomendada por mandato de la directora del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Una de sus funciones era la realización, en colaboración con la coordinadora del programa Aprender y el equipo de iiDi, de videoconferencias, en las que se debatían temas afines a la temática de inclusión educativa. Dentro de sus funciones se destacó la organización del primer congreso de niñas y niños por la inclusión, denominado Derribando Barreras, realizado en octubre de 2017. Las conclusiones a las que se arribaron en dicho evento fueron explicitadas en el análisis documental.

La iniciativa de dar forma institucional y concreta a la política de inclusión educativa, política suscrita por nuestro país en organismos internacionales, la tomó en 2013 el CEIP, en lo que a educación primaria se refiere. El Alto Comisionado de UNICEF, evaluando su gestión, propuso un proyecto de inclusión educativa financiado por dicho organismo internacional, a nivel de educación primaria. Planteó que coincide con las ideas manejadas en el Acuerdo de Inspectores de Educación Especial, quienes valoraban como insuficientes los formatos de las Escuelas Especiales. El cambio institucional principal consistió en tomar las escuelas especiales existentes como centros de referencia y de recursos humanos y didácticos específicos para el alumnado con discapacidad. Se pensó en tomar las escuelas y jardines de Educación Común que tuvieran tradición en inclusión educativa y dotarlos de “pocos recursos” porque esos maestros solos podían crear prácticas inclusivas, según la informante calificada. La finalidad fue ampliar el número de centros educativos declarados “inclusivos” a nivel de educación primaria e inicial común pública. Tales instituciones caracterizadas así conformaron

una red como dispositivo de formación, intercambio de prácticas inclusivas y centros de derivación, para ampliar la cobertura en inclusión educativa. Dicha red se denominó Mandela. Hubo algunas escuelas de Educación Especial que se reformaron porque la demanda superaba la capacidad locativa. Al pasar el tiempo (tres o cuatro años), en el momento de terminar las obras quedaba un reducido número de alumnos en la lista de espera, porque la política de inclusión educativa fue llevando a que esas largas listas de espera se redujeran. Esto fue posible en la medida que la comunidad de padres y madres, así como de maestros/as se fueron enterando de la posibilidad de inscripción de dicha población escolar específica, en los centros educativos comunes de educación inicial y primaria.

Es importante destacar que la difusión de este cambio de política educativa a nivel de la población en general fue escasa. Fue dirigida a familias cuyos hijos e hijas hipotéticamente ingresarían en la Educación Especial por sus diagnósticos médicos. La comunidad en general no tenía conocimiento de la posibilidad de inscribirlos en las escuelas de Educación Común.

3.3.3. Observación.

Esta técnica permitió ver, oír, sentir y pensar, así como registrar, por parte de la investigadora, aspectos experienciales de situaciones de aula directamente en forma presencial. El registro fue de tipo escrito sin uso de tecnología audiovisual.

Se decidió realizar observación no participante dado que se realizaría en una única oportunidad lo que no permitiría el seguimiento de una secuencia en una actividad institucional. En la institución educativa seleccionada para ello se buscaron los ámbitos escolares más pertinentes para captar las interacciones presenciales entre los actores institucionales. Estos son el aula de clase común, el aula de clase de apoyo y la clase de canto. Se consideraron pertinentes para realizar observación dado que en estas se expresan espontáneamente las interacciones docente-alumnos y alumnos/as-alumnos/as. También se ponen de manifiesto las propuestas de enseñanza y la forma de llevarlas adelante en todos sus términos en forma directa. Esta abarcó también los siguientes tópicos: se registraron las características físicas del espacio, su superficie, el tipo de iluminación, el tipo de mobiliario, los materiales didácticos tales como carteleras, producciones de expresión plástica del alumnado, la ubicación del pizarrón y la disposición física tanto de los bancos de niños y niñas, como del escritorio y la silla de la docente. Se optó por realizar una observación del aula común y otra del aula de apoyo personalizado, en la escuela que se seleccionó como caso, con la maestra a cargo, en primer grado escolar, y con la maestra de apoyo, respectivamente. También en dicha escuela se realizó

una observación de la clase de canto a la que concurren las clases de primer y segundo grado escolar.

3.3.3.1. En el aula común.

En la observación del aula común, en cuanto a la relación vincular docente-alumnos/as y entre los alumnos/as se intentó registrar los tonos de voz, los contenidos e intencionalidad de las verbalizaciones expresadas en forma verbal y gestual, las actitudes corporales y las expresiones de las miradas. Desde ese registro se resaltaron los vocativos y llamados de atención vinculados con el mantenimiento de cierta postura física dirigido a un alumno con discapacidad, con severas dificultades de aprendizaje, no diagnosticadas ni tratadas. Se observó con demasiada frecuencia una no habilitación para tomar la palabra, lo que se consideró “interrupción de la maestra”. También se intentó captar el tipo de interacciones relacionadas con lo conductual-disciplinar de niños y niñas y las relacionadas con enseñanza de contenidos curriculares, así como los intercambios de tipo emocional y social dentro del aula. Tales expresiones se observaron en el alumnado y en las docentes (de aula y de clase de canto) a lo largo del tiempo que duró la observación, aproximadamente tres horas reloj.

En relación con las estrategias o prácticas de enseñanza utilizadas por la docente se observó la temática a enseñar, la utilización de materiales didácticos, incluyendo tecnología tanto informática como audiovisual, las preguntas y respuestas tanto de la docente como del alumnado y los registros escritos en el pizarrón y en los cuadernos.

De lo observado en esa ocasión resulta que las intervenciones docentes básicamente refieren a aspectos disciplinares de “buen comportamiento”, se ubicó al alumno en el fondo de la clase, en una mesa sin compañero/a. Proporcionalmente, la docente atendió en forma personal al alumno presente en proceso de inclusión, la mitad de las veces que el niño lo requirió.

3.3.3.2. En el aula de apoyo.

Se observó en forma no participante la instancia de preparación de la intervención que realizaría el grupo de niños y niñas, algunos en proceso de inclusión y otros no, en el encuentro de octubre de 2017, realizado en el departamento de Durazno. En esta instancia las interacciones entre los niños y niñas se realizaron espontánea y fluidamente. La maestra de apoyo de la escuela sede del encuentro (concurrieron allí dos maestras de la Escuela Especial

de la zona) dio información acerca de los objetivos, talleres y sus contenidos pensados para dicho congreso. El aporte de este grupo de niños/as consistía en la realización de una maqueta que reproducía una escena recreativa (el recreo) en una escuela inclusiva.

3.3.3.3. En la clase de canto.

Se observó la ubicación y condiciones del espacio destinado a la clase de canto, el uso de instrumentos musicales, la disposición física del alumnado, el mobiliario existente. En estos aspectos el espacio era acorde a las necesidades educativas, así como la acústica y la iluminación. No ocurría lo mismo con los bancos en que el alumnado se sentó dado que eran insuficientes para mantener un espacio corporal personal adecuado. La enseñanza coral partió de la profesora de canto que también desempeñó el rol de pianista. Esto la limitó en su asiento y le impidió el movimiento y desplazamientos de la docente, con el fin de realizar correcciones, comentarios, llamados de atención en cuanto a los modos de cantar que realizó la clase en general y algunos alumnos/as en particular.

3.3.4. Análisis de documentos.

Consistió en la selección de material documental tales como resoluciones oficiales, circulares, protocolos que jerarquizan estrategias para llevar adelante acciones por parte de las instituciones educativas, libros y planilla docente con resultados de evaluación final en las diferentes áreas del conocimiento (lectura, escritura, oralidad) y en el clima de convivencia en el aula.

3.3.4.1. Pruebas de evaluación final de 1.º grado.

Tomando la categoría conceptual inclusión educativa, en el aspecto que busca el logro de aprendizajes significativos en el alumnado con discapacidad que se encuentra en proceso de inclusión educativa, se consideró la planilla de evaluación pedagógica final realizada por la docente del aula observada (1.º grado en escuela de Educación Común).

3.3.4.2. Libro Dani y Nico.

Se tomó como documento a analizar el libro *Dani y Nico* porque es un material didáctico oficialmente legitimado para la formación del alumnado en educación inclusiva (en todos los centros educativos que integran la Red Mandela). Es proporcionado por UNICEF a las escuelas y jardines de infantes inclusivos de la Red Mandela. Dicho texto tiene como

finalidad sensibilizar y a la vez poder conceptualizar la inclusión educativa como un derecho de niños, niñas y adolescentes.

3.3.4.3. Boletín de la Red Mandela.

Otros documentos significativos en la comprensión acerca del programa Red Mandela y los modos de concretar la inclusión educativa lo constituyeron los boletines de la red, publicaciones *online* que se encontraban en el sitio web del CEIP. Si bien esta se configuró gradualmente desde 2013, a la fecha existen tres boletines, correspondientes a los meses de julio y setiembre de 2017, y otro a mayo de 2018. En este se informó acerca de lo acontecido en el congreso de Durazno (octubre de 2017). Aparecía la información de la declaración final de dicho congreso, que contenía conclusiones y prospectiva de líneas de trabajo para continuar.

3.3.4.4. Circular n.º 58.

Existe la Circular n.º 58/14, que constituye el protocolo de Inclusión Educativa y es objeto de análisis como fuente investigativa. Contiene directivas educativas de carácter obligatorias para ser ejecutadas por todos los centros educativos de educación inicial y primaria tanto públicos como privados.

3.3.4.5. Decreto del Poder Ejecutivo. Protocolo de Inclusión Educativa.

El protocolo de inclusión educativa (decreto del Poder Ejecutivo del 20 de marzo de 2017) fue analizado en sus aspectos estructurales por considerarse que estos dan cuenta de diversos tópicos que reflejan decisiones de política pública a nivel educativo.

3.3.4.6. Videoconferencia.

Dado que es el modo oficial de comunicación a nivel nacional de todos los centros educativos que se vinculan con el programa “Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela”, la videoconferencia se tomó como documento a analizar.

Fue un recurso técnico de la “Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela”, convocada por la inspectora nacional de educación inicial, el equipo de iiDi y la inspectora coordinadora del programa Aprender (CEIP). Se realizó con una frecuencia mensual dentro del horario escolar en la sede del centro educativo de Educación Común. Esta se desarrolló en un lapso de tiempo de una hora y media de duración. Mediante esta tecnología, se realizaron

debates sobre las temáticas relativas a la inclusión educativa, pudiendo en ocasiones invitarse a disertantes sobre temas específicos solicitados por los integrantes de la red.

Se concurrió a la visualización de la primera videoconferencia realizada en 2018 (abril). Para estas se convocó al personal de un centro sede de la Red Mandela, con equipo de dirección, y a la inspectora de zona de una escuela de Educación Común. Asistieron también dos maestros especializados en discapacidad, provenientes de la escuela de Educación Especial que operaba como referente de la primera. Se concurrió a esta para observar el modo de interacción a distancia mediante dicho recurso técnico. Constituyó una modalidad de intercambio a nivel nacional (prefijada con antelación) entre los centros educativos integrados en la Red Mandela y la Inspección de Educación Especial (CEIP). Esta cumplió con el rol de conducción de la política educativa inclusiva nacional.

Se pudo analizar que la comunicación visual permitía una sensación de acercamiento no lograda con otros medios.

3.3.5. Encuestas.

La encuesta es una técnica de investigación realizada en función de un cuestionario para recoger información precisa, de los destinatarios de la misma, acerca del tema investigado. Batthianny, K. y Cabrera, M. (2000:77-79) la consideran la técnica más usada en la investigación cunatitativa.

Una de las encuestas *online* tomó siete escuelas y jardines de infantes pertenecientes a la Red Mandela. Es importante destacar que se la envió a 16 centros educativos de diferentes departamentos porque no se pudo conseguir la dirección electrónica de todos. A dicha encuesta respondieron siete.

Mediante esta técnica se indagó acerca de las características de la población escolar en proceso de inclusión.

- Cantidad de estudiantes que se encontraban en proceso de inclusión educativa.
- Distribución por sexo del alumnado con discapacidad.
- Tipos de discapacidad.
- Cantidad de cargos de maestro de apoyo.
- Intervención de maestros itinerantes de Educación Especial en las escuelas y jardines inclusivos de Educación Común.
- Frecuencia de la concurrencia al centro educativo de dicho personal docente, especializado en apoyo de los alumnos con discapacidad.

- Año de integración a la Red Mandela

Otra encuesta *online* que se analizó fue efectuada por el equipo psicosocial de la institución iiDi (externa al CEIP) ya mencionada, en la que indagó cómo valoran las escuelas y jardines de infantes involucrados la experiencia de pertenecer a la Red Mandela a nivel nacional. Los resultados fueron informados en la primera videoconferencia de la Red Mandela del año 2018, realizada en abril. Se trató de la “evaluación del funcionamiento” de la Red Mandela, enviada a 94 docentes que la integraban. La licenciada en trabajo social de iiDi envió la pregunta de si se valora positivo o negativo el recorrido realizado por cada institución educativa desde su integración a la Red Mandela. Ante las cuales la mayoría de las personas encuestadas respondieron que el recorrido realizado hasta el momento “es positivo”. Esta única pregunta resultó por demás global y radical. No admitió un espectro amplio de respuestas ni tampoco tuvo en cuenta posibles necesidades o carencias que se deberían reflejar en una mayor gama de opciones. Esto se infiere porque en los datos que surgieron en otra encuesta *online* que esta investigación envió —si bien solamente respondieron siete centros educativos no capitalinos—, queda clara la carencia de maestros de apoyo y, en caso de contar con ellos, la escasa frecuencia con que concurren al centro educativo integrantes de la Red Mandela. La mayoría del alumnado en proceso de inclusión presenta discapacidad intelectual.

Capítulo IV. Análisis e interpretación

4.1. La inclusión educativa pensada y la realizada”.

La tarea de crear un programa específico apuntando a la inclusión educativa fue encomendada por mandato de la directora del CEIP a la inspectora nacional de educación Especial. Una de sus funciones era la realización, en colaboración con la coordinadora del programa A.P.R.E.N.D.E.R. y el equipo de iiDi, de videoconferencias, en las que se debatían temas afines a la temática de inclusión educativa. Dentro de sus funciones se destacó la organización del primer congreso de niñas y niños por la inclusión, denominado Derribando Barreras, realizado en octubre de 2017. Las conclusiones a las que se arribaron en dicho evento fueron explicitadas en el análisis documental.

La iniciativa de dar forma institucional y concreta a la política de inclusión educativa, política suscrita por nuestro país en organismos internacionales, la tomó en 2013 el CEIP, en lo que a educación primaria se refiere. El Alto Comisionado de UNICEF, evaluando su gestión, propuso un proyecto de inclusión educativa financiado por dicho organismo internacional, a nivel de educación primaria. Planteó que coincide con las ideas manejadas en el Acuerdo de Inspectores de Educación Especial, quienes valoraban como insuficientes los formatos de las Escuelas Especiales. El cambio institucional principal consistió en tomar las escuelas especiales existentes como centros de referencia y de recursos humanos y didácticos específicos para el alumnado con discapacidad. Se pensó en tomar las escuelas y jardines de Educación Común que tuvieran tradición en inclusión educativa y dotarlos de “pocos recursos” porque esos maestros solos podían crear prácticas inclusivas, según la informante calificada. La finalidad fue ampliar el número de centros educativos declarados “inclusivos” a nivel de educación primaria e inicial común pública. Tales instituciones caracterizadas así conformaron una red como dispositivo de formación, intercambio de prácticas inclusivas y centros de derivación, para ampliar la cobertura en inclusión educativa. Dicha red se denominó Mandela. Hubo algunas escuelas de Educación Especial que se reformaron porque la demanda superaba la capacidad locativa. Al pasar el tiempo (tres o cuatro años), en el momento de terminar las obras quedaba un reducido número de alumnos en la lista de espera, porque la política de inclusión educativa fue llevando a que esas largas listas de espera se redujeran. Esto fue posible en la medida que la comunidad de padres y madres, así como de maestros/as se fueron enterando de la posibilidad de inscripción de dicha población escolar específica, en los centros educativos comunes de educación inicial y primaria.

Es importante destacar que la difusión de este cambio de política educativa a nivel de la población en general fue escasa. Fue dirigida a familias cuyos hijos e hijas hipotéticamente ingresarían en la Educación Especial por sus diagnósticos médicos. La comunidad en general no tenía conocimiento de la posibilidad de inscribirlos en las escuelas de Educación **da**

Tomando como materia prima los insumos recogidos en el campo de investigación, mediante las técnicas mencionadas se analizarán las categorías que surgieron como aspectos estructurantes del discurso de las instituciones. Discursos escolares reflejados en expresiones verbales, escritas (documentos); actitudes y posicionamientos de los actores involucrados en estas. Las concepciones acerca de la discapacidad fueron develadas en este análisis interpretativo. Las prácticas de enseñanza observadas configuraron, a su vez, un discurso institucional no uniforme, plasmado en propuestas de aula, en las variaciones que se encontraron en dichas aulas. Estas fueron la propia realidad tal como se puso en juego con las influencias de factores personales, grupales e institucionales, que llevaron o produjeron una forma o modo particular y propio en cada caso, de realizar fenoméricamente la política pública de inclusión educativa.

Un primer aspecto que se extrajo del análisis de datos a partir de las fuentes consultadas es la falta de información acerca de la existencia del programa de inclusión educativa Red Mandela. Esto expresaron varias entrevistadas funcionarias a cargo de las distintas instituciones. De un total de ocho, cinco manifestaron su asombro en relación con la existencia de dicho programa. Fue al tomar sus cargos en dichos centros que llegaron a su conocimiento. Una maestra y una directora hicieron referencia a su carácter “misterioso”, como si hubiera un desconocimiento generalizado en la comunidad docente de educación primaria. Esto nos estaría hablando de una escasa participación del cuerpo docente en general, expresada en la ausencia de debate al respecto y en la escasa difusión dentro del colectivo docente, acerca de esta forma de instrumentar la política educativa referida. Es necesario aclarar que, por mandato del decreto del Poder Ejecutivo de marzo de 2017, están afectadas por su aplicación todas las escuelas y jardines de infantes del Sistema Nacional de Educación (público y privado), así como los centros formales y no formales habilitados por el Ministerio de Educación y Cultura. El decreto mencionado refiere al protocolo de inclusión educativa y su instrumentación. La modalidad de inclusión a través de la Red Mandela en educación primaria requiere de infraestructura, mayor cantidad de cargos para maestros de apoyo, revisión de la numerosidad de alumnos por grupo-

clase —específicamente en los primeros grados escolares—, materiales didácticos, bibliografía específica y mobiliario adecuado para cumplir con los fines educativos de inclusión.

Finalidad de las políticas de inclusión educativa

La inclusión educativa centró su interés en niños/as que podían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Pusieron atención a la presencia de condiciones de mayor vulnerabilidad; dado que, por ejemplo, las dificultades conductuales, de aprendizaje, de comprensión, de comunicación, de motricidad, de sordera, de visión o de pensamiento funcionaron como una amenaza que dañó el vínculo educativo (Echeita y Ainscow, 2000). Por lo tanto, era el entorno y concretamente en el ámbito educativo, la institución escolar, que debía realizar cambios curriculares para lograr la accesibilidad de contenidos, la comunicación plena, la participación y los aprendizajes significativos en todos y todas los/las alumnos/as. Las modificaciones edilicias fueron necesarias para promover la inclusión educativa. En cuanto a estrategias de enseñanza se planteó un enfoque que asegurara que todos/as los/as alumnos/as pudieran acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Fonte, 2007). El llamado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) implicó un sistema de apoyo que buscó favorecer la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación del alumnado.

El “giro inclusivo” (Ainscow, 2017) consistía en ver la inclusión educativa como un camino recorrido, a modo de viaje constante, dado que llegaron nuevos/as niños y niñas que presentaron desafíos. Para ello fue necesario identificar y eliminar las barreras que obstaculizaron la educación de muchos y muchas niños y niñas. Barreras constituidas por programas preestablecidos para un “tipo” de niños/as; cómo se evaluaba a niños/as homogéneamente; nuestras miradas, que veían limitaciones en lugar de posibilidades, lo cual impedía un adecuado relacionamiento entre docentes y alumnado. La gran cuestión, según el mencionado autor, refería a la constante búsqueda de la mejor manera de cambiar, de transformarse progresivamente las escuelas que se proponían incluir al alumnado con discapacidad. Estos cambios tenían que producir estrategias y prácticas de enseñanza impulsoras de aprendizajes significativos en el conjunto del alumnado. En este sentido destacamos las reformas edilicias que se llevaron a cabo en las escuelas de la muestra: construcción de rampas, enrejado de ventanas y balcones. Se valoró el logro de, en algunos casos, la planificación didáctica basada en evaluaciones y seguimientos personalizados, que

respetaron tiempos y estilos de aprendizajes peculiares de los sujetos escolares. Se verificó, a su vez, la necesidad de idear estrategias colaborativas en el trabajo docente y las actividades con familias, a fin de articular el cambio ideológico que implicó la inclusión educativa, tanto para la institución familiar como para la institución educativa. Se jerarquizó —además de los gestores institucionales investigados— el hecho de dar a conocer la Red Mandela y la formación de especialización para sus maestros. Dicha difusión debió ampliarse mayormente a nivel de la comunidad educativa y en general. Las carencias relatadas por algunas actrices refirieron a no conseguir aún el presupuesto suficiente para efectivizar espacios de recreo con juegos inclusivos (hamaca inclusiva para niños/as con discapacidad motriz, por ejemplo). Otro aspecto mencionado en cuanto a lo que hacía falta aún, refería a la cantidad de cargos y, por lo tanto, de maestros de apoyo que trabajaran todo el año lectivo en una escuela, es decir, la creación de cargos para disminuir la itinerancia. Esta no cubría las necesidades educativas en tiempo, frecuencia ni calidad de las intervenciones docentes especializadas para avanzar en los aprendizajes curriculares.

En una entrevista surgió el siguiente discurso de opinión:

La palabra *inclusión* la queremos cambiar por “una educación para todos”, porque implica una posición de poder de alguien... con posición de... entre comillas, los que nos sentimos normales incluimos a otro que está excluido. Quienes tenemos por derecho, no, perdón, por obligación, incluir por su derecho a ello a otro. (entrevistada 1, 2017, p. 3)

Este lapsus (error inconsciente: “quienes tenemos por derecho, no perdón, por obligación” (...)) en el lenguaje de la entrevistada denotó un modelo de inclusión que ideológicamente, contradecía lo que se pensara racionalmente y lo que se planteara académicamente.

Para lograr dicho “giro inclusivo” en educación era imperioso empezar por el contexto, no por niños y niñas. Era preciso no preguntarse más: “¿Qué tenemos que arreglar en el niño o niña?”, sino que la educación inclusiva implicaba otra pregunta: “¿Qué está mal en el proceso educativo?”.

Se requería presencia, participación, contribución a logros para alcanzar las metas de ser respetado por quien es, como lo son todos/as los/as niños/as. Según Mel Ainscow, en la escuela se necesitaba saber cómo pensaban las familias de los/las estudiantes.

Las escuelas tradicionalmente creían que la legitimidad la tenían los profesionales de la salud y por ello se patologizaba a la persona, lo cual era una barrera para la inclusión educativa.

La inclusión implica tomar conciencia de los cambios de actitudes y de muchos detalles en el vínculo con el alumnado, en proceso de inclusión educativa.

4.2. Cómo operó la formación docente en la inclusión educativa

En esta categoría conceptual incluimos la formación de grado, de postítulo y de postgrado en la temática de la discapacidad, a nivel de los docentes comprometidos con la Red Mandela.

La amplia mayoría del personal docente a cargo de llevar adelante la educación inclusiva, mediante el dispositivo Red Mandela, carecía de experiencia y formación en discapacidad e inclusión educativa. Esto era vivido como una debilidad por las docentes a la hora de enfrentar dicha tarea.

Este aspecto estaba parcialmente contemplado orgánicamente por el CEIP, dado que se realizó en 2016 una capacitación dirigida a los/las maestros/as de apoyos pertenecientes a Educación Especial, exclusivamente. El presente estudio, realizado en 2017, recogió la realidad mencionada en cuanto a la escasa formación específica del cuerpo docente para trabajar inclusivamente con población con discapacidad. Para fines de 2017 se convocó al cuerpo docente integrante de la Red Mandela. Se realizó un llamado a aspirantes para formarse en educación inclusiva en FLACSO. El ingreso a dicha formación estuvo sujeto a una selección por currículum vitae de los aspirantes.

Para 2018, se previó la participación en una especialización en educación inclusiva para una parte del personal docente perteneciente a la “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela”. Estaban previstos cinco cupos por institución y se realizó previamente una selección de aspirantes por currículum. Dicha formación estaba a cargo de FLACSO, institución que ha realizado un convenio interinstitucional con CEIP y UNICEF.

La información acerca de esta posibilidad de formación especializada no circuló en forma total a la interna de la Red Mandela, por lo que algunas instituciones integrantes no accedieron a esta y quedaron excluidas de la posibilidad de dicha instancia de formación. Este fenómeno constituyó una debilidad en cuanto a la igualdad de oportunidades para la formación docente.

En una videoconferencia observada en mayo, se hizo referencia a los estudiantes de Magisterio que realizaban sus prácticas en un centro educativo que integraba la Red Mandela. En esa instancia la comunicación verbal fue dificultosa, dado que no fue posible coordinar con fluidez los turnos en la toma de la palabra, y a su vez el tiempo de duración no permitió abordar

todos los temas que los centros educativos propusieron tratar. El tiempo preestablecido era de 1 hora y 30 minutos. Las videoconferencias fueron dirigidas por la inspectora nacional de Educación Especial, la directora del programa Aprender, la trabajadora social del equipo iiDi y una psicóloga del programa Escuelas Disfrutables. Se registró el planteo de una docente directora de escuela, quien expresó: “(...) Nosotros queríamos decirles tantas cosas en tan poco tiempo...” (...) “Quería preguntar por las practicantes, cuando nosotros recién iniciamos esto no teníamos practicantes y ahora sí”, “si ellos pueden estar acá”. La integrante del equipo iiDi interrumpió y dijo: “¿Hay practicantes en la sala de videoconferencia?”.

La directora de la escuela, si bien tenía potestad para hacerlo, no tomó la decisión de incluir a los practicantes estudiantes de Magisterio en la videoconferencia. Era una actitud de escasa o nula autonomía profesional. Al ser una escuela de práctica, era inherente al rol de director decidir en qué prácticas institucionales se integraban los practicantes y en cuáles no. Fueron estos factores excluyentes los que subyacieron en las situaciones en las que predominaba una tendencia a no asumir un rol protagónico, de verdadera participación en la toma de decisiones. Las directoras entrevistadas no poseían formación específica y una de ellas refirió que su búsqueda consistió en buscar artículos por internet y pedirle orientación a la maestra de apoyo. Otra directora relató su desconocimiento de éste: “Las escuelas que no están en esto ni saben que existe la Red Mandela”. Estos modos de pensar contradecían claramente los planteos de Ainscow (2017) respecto a uno de los aspectos esenciales, si se buscaba impulsar seriamente la transformación hacia la inclusión educativa. (Este aspecto era uno del cinco planteados por el autor.) Refiere a tener claramente definida la dirección u orientación educativa institucional que se quiere seguir. En este sentido es central el concepto de inclusión que se maneja a nivel de los agentes institucionales involucrados.

Una concepción psicosocial y política (Foucault, 1975), por la cual el que posee algo —en este caso la condición específica valorada socialmente, desde su lugar de incluido en el orden del discurso— le es dado al otro, persona que está excluida por su condición de diversa y que recibe pasivamente el ser incluido socioeducativamente. El auténtico enfoque de derecho implica que todos y todas accedan por derecho a la educación *per se*, por el mero hecho de haber nacido humanos. Acceso en condiciones reorganizadas en forma acorde a sus características como persona singular, basado en la obtención de los apoyos materiales, didáctico-pedagógicos y afectivos, inherentes a sus peculiaridades como sujetos.

Entrevistada 2 (E2): “Los niños incluidos van al congreso de Durazno con otros niños comunes. Eso no vale, llevan a los comunes para hacer las cosas porque no es real inclusión”.

Entrevistada 3 (E3): “Un nenito de los incluidos le pegó a una nena y los padres vinieron furiosos. Y decían enojados que esos niños no tienen que estar en este jardín de infantes”. Estas situaciones están planteadas como barreras que opone el ambiente a la inclusión educativa, pero no se cuestionan, sino que se relatan como hechos fijos.

En el congreso de UNICEF realizado en Uruguay en noviembre de 2017, el alumno de secundaria mencionado anteriormente decía: “Ah... te estamos incluyendo —se pasan diciendo los profes—. Pero está bien, para mí bárbaro, me ayudan mucho, es bueno, sólo que ¿por qué lo tienen que decir?, como si fuera algo raro. ¿Soy uno más o no, al fin?”.

Las escuelas comunes y, por ejemplo, la escuela de sordos, tiene dos visiones completamente distintas sobre la inclusión.” (...) “Las maestras de sordos no están de acuerdo en ingresarlos a la escuela de oyentes porque hay una comunidad de sordos, que es su mundo y eso les genera una identidad “de sordos”. “Que aún con intérprete en una escuela común se sienten perdidos porque rompe con su identidad de sordos.” —Este fragmento de entrevista refleja las contradicciones manifiestas en el discurso docente a la hora de implementar la política educativa de inclusión—. “(...) No está bueno fragmentar, pero algo entiendo de esto que dicen los maestros de sordos. Al finalizar la escuela de sordos quedan ahí como en un limbo... porque luego ir a secundaria de oyentes les es muy difícil, aunque tengan intérpretes del lenguaje de sordos.” (entrevistada 4, maestra de Informática en escuela común, integrada a la Red Mandela; 2017; p. 4)

4.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

El planteo teórico al respecto consistía en la aplicación de un diseño curricular universal, un Diseño Universal de Aprendizaje (Ainscow, 2017). Este implicaba que las temáticas, materiales, espacios físicos y dispositivos pedagógicos no fueran diseños especializados, sino adecuados a las particularidades de los alumnos en proceso de inclusión, para minimizar las barreras de aprendizaje. Se buscó así la participación plena de todos/as los/as alumnos/as. Las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad se usaban cuando se necesitaban. Giné y Font (2007) sostenían: “Dicho enfoque educativo es el que puede asegurar que todos/as los/las alumnos/as puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario” (p. 208).

Algunos docentes de clase común, para incluir al alumno/a discapacitado/a, utilizaron propuestas diferenciadas por completo en el contenido, por separado de la propuesta general que se presentó al grupo-clase. Así se creó una diferencia dentro de la propia aula “inclusiva”. Esto generó resistencia en el alumnado en proceso de inclusión y obstaculizó los aprendizajes.

De una entrevista con una maestra de aula común extractamos: “A él (un alumno) no le salen las cosas, yo le pongo trabajos distintos porque hay cosas que no sabe y ¡se enoja muchísimo conmigo!”.

Esta práctica de enseñanza contradecía por completo la visión del DUA.

Por el contrario, en otra escuela, cuya maestra de apoyo planificó el enfoque didáctico pedagógico en forma conjunta con la maestra de clase común, las propuestas fueron lo suficientemente amplias y a la vez variadas para que el grupo-clase trabajara con la misma temática. Para lograr la participación de todos/as estos/as docentes, tomaron en cuenta todas las vías comunicativas: auditivas, visuales, táctiles, sonoras, escritas, gráficas, motrices, lúdicas, etc.

En la técnica empleada por el programa Red Mandela, que consistió en la realización de videoconferencias mensuales con todas las instituciones que la integraban, se destacó la dificultad en la comunicación verbal. Se concurrió a una instancia de estas, donde se advirtió lo escaso que resultaba el tiempo de comunicación por dicha vía. Esta afirmación se sustentó en que hubo gran dificultad al coordinar los turnos en la toma de la palabra, y a su vez el tiempo de duración no permitió el abordaje de todos los temas que los centros educativos propusieron por este medio. El tiempo preestablecido fue de 1 hora 30 minutos. El ejemplo de dicha dificultad fue claro en el planteo de una docente directora de escuela, quien expresó: “(...) Nosotros queríamos decirles tantas cosas en tan poco tiempo.” “(...) Quería preguntar por las practicantes, cuando nosotros recién iniciamos esto no teníamos practicantes y ahora sí.” La trabajadora social del equipo iiDi la interrumpe: “¿Hay practicantes en la sala de videoconferencia?”.

Parecía que la decisión, potestad de la directora de la escuela, no iba a ser tomada, porque esta quería preguntar acerca de la posibilidad de la participación en la videoconferencia de la Red Mandela de los/as estudiantes de Magisterio. Al ser una escuela de práctica, era inherente al rol de director decidir en qué prácticas institucionales se integraban los/as practicantes y en cuáles no.

Los enfoques con fundamentación didáctico-pedagógica predominaban en las dos maestras de apoyo entrevistadas. El cuerpo docente compuesto por docentes de Educación Común e Inicial restante presentaba como característica la inexperiencia en educación inclusiva. En general se manifestó como un factor común en las mismas el rasgo de carecer de formación especializada en la temática.

En dos maestras de aula común se constató un enfoque de enseñanza más intuitivo que fundamentado, con carencias en los aprendizajes logrados por los alumnos/as en proceso de inclusión.

Yo hago lo que me parece que tengo que hacer, es algo medio intuitivo. No hay tantos apoyos ni recursos humanos como dicen. Un día en la sala de coordinación de la Escuela Especial me enteré que allí no les dan la certificación de haber cursado primaria. En la escuela común por lo menos tienen eso. (entrevistada 5, 2017, p. 2)

Otro factor de gran importancia era tener una comprensión compartida en todo el cuerpo docente sobre lo que implicaba la inclusión. Era otra de las recomendaciones de Ainscow para mejorar el proceso de cambios en este sentido. Esta comprensión, en este estudio de caso, se tradujo en actitudes no acordadas de antemano ni discutidas en el trabajo cotidiano. En el análisis de las respuestas brindadas por los/as docentes, así como en las observaciones registradas en instancias de aula, se reveló una fuerte duda subyacente al momento de tomar decisiones de inclusión educativas concretas. Del relato de entrevista de una maestra directora de un centro educativo destacamos la escasa comprensión del alcance de la temática en el que estaba implicada:

E2: “La Red Mandela es un proyecto difícil de explicar”. —Se dirige a la maestra de apoyo— “Vení a explicarle vos lo que me pregunta.” —La persona referida acudió al lugar de la entrevista y respondió la consulta que se le realizó a la entrevistada. Luego esta retomó la palabra:

Lo que hace... es trabajar con la inclusión, no solamente discapacidades clásicas, cuestiones sociales, hay mucha droga en este contexto, por ejemplo: disminución intelectual por eso. No otra serie de factores que hacen a dificultades de aprendizaje que no pueden diagnosticarse. Es una política educativa, interviene la iiDi o algo parecido, con apoyo de UNICEF. Trabajan con los padres. Desde 2008 en esta escuela se ve cada vez más cantidad de niños con dificultades de aprendizaje. (maestra directora de escuela integrada a la Red Mandela, 2017, (p. 1)

Existía una yuxtaposición de modos institucionales opuestos y contradictorios a la hora de concretar la política de inclusión. En un jardín de infantes de Educación Común había un aula a cargo de una maestra especializada en trastornos mentales severos (trastornos del espectro autista). Sus alumnos/as no tenían casi ninguna experiencia de interacción social con los niños/as de las otras aulas, estaban inscriptos en otros jardines y concurrían a esta institución para tener esa clase especial, tres veces por semana. Concurría también una maestra de apoyo con carácter itinerante y que realizaba los apoyos en las aulas comunes de un modo más inclusivo. Parecía que se consideraba inclusión educativa el mero hecho de tener un espacio físico (aula cerrada) en la institución de Educación Común.

4.4. Apoyos necesarios para impulsar, sostener y mejorar la inclusión educativa

Nótese que la docente de aula común, a cuyo relato hicimos referencia en el párrafo anterior, no mencionaba dificultades para llevar adelante sus prácticas de enseñanza en el grupo-clase al cual asistían niños que estaban en proceso de inclusión educativa por discapacidad intelectual.

Daba la impresión de que el trabajo de inclusión era vivido en solitario, no se materializaban los pedidos de apoyos necesarios desde los recursos humanos hasta los formativos y didácticos, puestos a disposición desde las escuelas de Educación Especial.

En relación con otros recursos del CEIP disponibles para apoyar los procesos de cambio y lograr una mejor calidad educativa en los centros de la Red Mandela, las entrevistadas expresaron insuficiencias.

Del registro de entrevista a la directora de jardín de infantes surgió lo siguiente:

Entrevistada 6 (E6) expresó: “(...) Un chiquito incluido —hace referencia a un alumno con discapacidad que asistía al jardín de infantes observado— le pegó a una nena y la mamá vino enojadísima diciendo cómo ese niño venía a esta escuela” (...). “Allí convocamos al equipo de Escuelas Disfrutables para intentar aliviar el conflicto... pero no. No se pudo. El malestar de verse con los padres conflictivos todos los días se mantiene.”

Cabe aclarar que el mencionado equipo psicosocial pertenecía, institucionalmente, a la inspección de Educación Especial del CEIP. Estaba conformado por cinco psicólogos, tres trabajadores sociales y una fonoaudióloga. Su tarea comprendió la intervención en situaciones de promoción y prevención para la salud en todas las escuelas de Educación Especial de Montevideo.

El trabajo en territorio lo organizaron según la demanda de los centros educativos de Educación Especial y de Educación Común que pertenecían a la Red Mandela. Los equipos (psicosociales) del programa de Escuelas Disfrutables que pertenecían a educación inicial fueron convocados en numerosas ocasiones, en forma explícita, por la problemática de inclusión educativa; según constó en el informe actualizado a la fecha por la coordinación del programa de Escuelas Disfrutables. En este apareció una altísima demanda por agresiones y violencias en diferentes grados, en las que están involucradas las escuelas y jardines de infantes públicos de Montevideo. Lo cierto era que bajo “agresiones y episodios de violencia” se hizo constar los episodios relacionados con la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. En otras palabras, los jardines de infantes en general convocaron a los equipos del programa Escuelas Disfrutables, cuando había agresiones (desde distintos actores), pero casi nunca lo

hicieron para preparar al personal docente, a la institución toda en el proceso de inclusión educativa.

De la entrevista con la maestra directora de una de las escuelas que concurrió a dicho congreso Derribando Barreras en octubre de 2017 en Durazno, ya referido, se extrajo:

De las cinco ideas últimas del Congreso se vio que había que cambiar palabras porque no eran palabras de niño. (...) Sí que eran palabras de adulto, para llevar el documento al Parlamento el Día de los Derechos del Niño había que cambiarlo. Y ellos mismos (se refiere al alumnado) lo dijeron.

Fue claro que, en la redacción, en su momento, de dicha declaración como corolario del encuentro en Durazno, hubo decisiones de los adultos acerca de qué y cómo escribir allí. Este aspecto fue señalado por los/as alumnos y alumnas que concurrieron cuando se analizó el documento llamado *Declaratoria del congreso*, posteriormente, para ser presentado nuevamente en otra instancia oficial. Lo siguiente se extrajo, y fue parte del discurso de los y las alumnos/as reunidos/as en el congreso de Durazno (2017):

En la escuela tenemos que estar todos porque es importante para la vida. Creemos que los niños debemos ser evaluados por nuestro esfuerzo y de acuerdo a nuestras capacidades, observando los avances de cada uno, porque todos somos diferentes. Ayudándonos entre todos, con atención, paciencia, respeto y cariño, todos podemos aprender. Para ayudarnos a aprender junto a nuestros compañeros, los adultos deberían escucharnos, atendernos, hablarnos con dulzura, incluyéndonos a todos, entendiendo que somos iguales en derechos y que no hay niños “especiales”.

Fue llamativa la forma verbal que utilizó el o la entrevistado/a niño o niña: “Los adultos deberían”, con lo cual logró un efecto de interpelación hacia la actitud de la adultez, tanto en el ámbito educativo como familiar y en la sociedad en general.

4.5. Concepciones acerca de la discapacidad

En los relatos de agentes institucionales educativos, arriba descriptos, visualizamos empíricamente un funcionamiento aún disociado entre la Educación Común y la Educación Especial.

Si el entorno no tiene la suficiente flexibilidad para adecuarse a las personas que presentan diferencias (físicas, psíquicas, sociales) al ser comparadas con las pautas “normales”, se produce una compleja trama de factores (familiares, educativos, sociales, afectivos) que puede llevar a la construcción de impedimentos externos que obstaculizan la integración de dichas personas en los ámbitos humanos de socialización. Estas barreras podrán ser actitudes, obstaculizaciones materiales, institucionales, reglamentarias, institucionales intolerantes ante lo diverso o diferente. La sociedad debe evolucionar hacia abordajes cada vez más inclusivos

y participativos dando cabida a la totalidad de la ciudadanía., con pleno goce de todos sus derechos.

En este sentido explicitamos lo observado en una instancia áulica, realizada con el fin de preparar un congreso (Durazno, Uruguay; octubre de 2017). Asistieron a esta alumnos con discapacidad intelectual (un varón y tres niñas), alumnos sin discapacidades (dos varones), una maestra de apoyo de la escuela que fue tomada como principal caso de esta investigación a la que denominamos escuela: A) Una maestra de apoyo en tecnologías digitales perteneciente al cuerpo docente de la escuela A y dos maestras especializadas en discapacidad intelectual pertenecientes a la escuela de Educación Especial, que actuaba como centro de recursos y referente didáctico. Estaba acordado que un equipo de comunicaciones mediáticas de CODICEN asistiría para filmar y grabar entrevistas tanto con el alumnado como con las docentes. El técnico que filmaba rechazó el pedido de un alumno con trastornos de lenguaje, quien le pedía para hablar y ser grabado también. El equipo de CODICEN centró básicamente su accionar en los niños sin discapacidad. Este fenómeno fue registrado por las educadoras, quienes lo comentaron a la observadora, fuera del salón. Entrevistada 7 (E7): “Fíjate qué mal estuvo el muchacho de CODICEN, ¡aún no sabe que tiene que darles la oportunidad a todos!”.

Recogidas en una entrevista, por ejemplo, una directora refirió: “Es necesario tener el diagnóstico médico de esos niños para que el maestro sepa qué hacer en la clase con esos niños”.

Era una visión médica de la discapacidad, definida desde las carencias de la persona, que actuaban como barrera para la educación. La educadora refirió a la necesidad de contar con diagnósticos médicos que fijarían los recursos humanos especializados, el material didáctico específico y las ortopedias tendientes a uniformizar. Desde un criterio de educación inclusiva como principio democratizador de oportunidades, el alumnado con discapacidad no estaba adosado a un rotulo de patología específico que determinara las condiciones de educabilidad de las personas.

De esta manera se configuraron mensajes contradictorios, e inclusive conflictos, a la hora de llevar a la práctica la instrumentación de un evento educativo convocado desde las autoridades a nivel nacional. Esto se reflejó en pequeños desencuentros entre actores adultos, lo cual dejó al alumnado en situaciones paradójicas que no estaba a su alcance resolver. En otra entrevista surgió:

(...) Salen de la norma los niños que tienen deficiencias clásicas y por eso encuentran barreras para el aprendizaje. Nosotros generamos estrategias con operadores sociales locales, para contener y sostener los trayectos educativos. No está tan claro lo que aporta la Red Mandela.

(...) Los niños diagnosticados con tratamiento, que están incluidos, yo los considero alumnos míos.

En relación con un evento nacional en el marco de dicha red —al cual concurrió el alumnado en proceso de inclusión y el alumnado de Educación Común acompañado por directores, maestros de apoyo y especializado—, otra docente expresó:

E2 (2017): (...) “Llevo al congreso dos niños incluidos, pero me dijeron que lleve dos de los otros también, de los que están bien, entonces no es inclusión...”.

En otras actoras institucionales que poseían formación específica en el área de discapacidad, se manifestó lo que se dio en llamar miradas abiertas a los nuevos paradigmas. Con esto se hizo referencia al modelo de construcción social de barreras que configuraron la discapacidad y, por tanto, obstaculizaron la inclusión educativa. Dicho modelo pareció estar en la base de las acciones de enseñanza, en cuanto a adecuar la propuesta de enseñanza al niño/a y no a la inversa.

Estas miradas se basaron en la cuestión de derechos, en el sentido que consideraron la asistencia, permanencia y logros de aprendizajes de las personas discapacitadas como un derecho humano. Y por lo tanto la inclusión educativa en escuelas de Educación Común resultó una consecuencia directa de esta visión. De esta manera la instrumentación de la Red Mandela se visualizó como un beneficio para el alumnado con discapacidad.

En este caso la creatividad de la maestra de apoyo itinerante y la maestra de clase de Educación Común, al trabajar colaborativamente, resultó muy positiva para el logro de las adaptaciones curriculares necesarias. En este sentido fue claro el discurso de una maestra de apoyo itinerante de una escuela común (entrevistada 6 grado escolar.:

Proponemos una actividad que puedan realizar todos los niños (...) desde lo visual, lo oral, lo táctil, que todos lo puedan hacer de acuerdo a sus posibilidades. (...) Algunos días a la semana hacemos subgrupos dentro del grupo y los llamamos equipos de trabajo. Uno con una maestra en una mesa está trabajando en matemática, otro conmigo en lengua y otro en juego autónomo. Fue piloto...a ver cómo iba a funcionar (...) Estábamos evaluando con la maestra (a cargo del grupo) que los aprendizajes han sido importantísimos.

Desde estos puntos de vista, según lo observado en las aulas en el marco de esta investigación, se mantuvieron, en algunos casos, prácticas tradicionales. Es decir, con el docente al frente del salón, con su silla y escritorio junto al pizarrón. El grupo-clase estaba expuesto a la propuesta uniforme de este. En estas situaciones “tradicionales” eran más frecuentes las intervenciones docentes en relación con el mantenimiento del silencio, la posición corporal en los bancos, la atención y la concentración sostenida en un mismo estímulo para el alumnado en forma global. O sea, las correcciones de orden y de disciplina conductual.

El acompañamiento personalizado del alumnado en proceso de inclusión se dio en forma esporádica y en general, a requerimiento del estudiante. La misma docente hizo referencia a elementos de disconformidad con el programa Red Mandela cuando refirió:

(...) Surgen los enojos porque los apoyos no llegan, es un trabajo muy frustrante el de maestro de apoyo, es un rol de sufrimiento porque hay cosas que escapan a uno, conseguir los recursos materiales y de compañeras necesarios. (...) Socialmente todavía hay que trabajar mucho el tema de la inclusión, no están aún las condiciones dadas. Las maestras lo hacen como algo personal, el estar disponible, estar dispuesto a..., a pesar de...; la inclusión educativa todavía pasa por la buena voluntad de las personas. Las maestras de la escuela no tienen todo el mismo compromiso ante la inclusión educativa. El trabajo en equipo no es fácil, salir de “soy la maestra de apoyo”, “soy la maestra de clase”, es difícil el trabajo colaborativo. Yo veo, a veces, que desde la teoría manejamos mucho y después en la práctica no se ve reflejado. El cambio de maestros en las escuelas incide mal. Rotan los maestros, rota la dirección, cuando algo no está muy sólido se mueve toda la estructura. Es lo que pasa con la inclusión, se hace y no se hace. Yo debo trabajar en inclusión con tres primeros y dos segundos, son cinco grupos. Me da para ir un día a cada uno. Es insuficiente. (E6)

Este planteo de la docente entrevistada mostró que era posible ser crítico con las propias posturas, con fundamentos teórico-prácticos. Era una maestra con experiencia y formación de especialización en discapacidad, y además era psicóloga. Esto la ubicaba en un lugar de excepción con respecto a las demás maestras entrevistadas.

En la escuela de Educación Común a la que pertenecía la docente arriba referida, las propuestas didácticas eran variadas, en cuanto incluían lo musical, lo plástico, el movimiento corporal, además de lo oral y escrito como componentes de las prácticas de enseñanza. La temática enseñada era la misma para todos/as, pero se hacía mediante la dinámica de subgrupos atendidos por dos maestros. Se tenía en cuenta la diversidad y se ponía mayor atención a las características, desde la singularidad del alumnado con discapacidad en su proceso de inclusión.

En otra escuela que integraba la muestra, la maestra de primer año en su trabajo cotidiano resaltaba los vocativos y llamados de atención vinculados a mantener cierta postura física, al dirigirse a un alumno con discapacidad con severas dificultades de aprendizaje, no diagnosticadas ni tratadas. Se observó con demasiada frecuencia una no habilitación para tomar la palabra, lo que se consideró “interrupción de la maestra”. También se intentó captar el tipo de interacciones relacionadas con lo conductual-disciplinar de niños y niñas. Los aspectos de las prácticas de enseñanza relacionadas con contenidos curriculares se presentaron en forma homogénea para todo el grupo con la misma propuesta didáctica. Si bien se manejó el concepto de DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), este refería a que los contenidos a enseñar eran los mismos en un encuadre de educación para todos y todas. Y las formas de representación

gráfica, sensorial, ideacional, corporal, lúdica, auditiva, olfativa, etc., que fueron necesarias para el alumnado en proceso de inclusión, fueron propuestas que desde el punto de vista didáctico contemplaban la diversidad del alumnado, que en lo observado no se llevaron a la práctica. Destacamos que la maestra a cargo no tenía experiencia en inclusión educativa ni había realizado estudios especializados al respecto.

En cuanto a los intercambios de tipo emocional y social dentro del aula, no se destacaron los acercamientos vinculares.

En relación con las estrategias o prácticas de enseñanza utilizadas por la docente, se observó la temática a enseñar, la utilización de materiales didácticos —que incluyen tecnología tanto informática como audiovisual—, las preguntas y respuestas tanto de la docente como del alumnado, así como los registros escritos en el pizarrón y en los cuadernos.

De lo observado en esa ocasión resultó que las intervenciones docentes básicamente refirieron a aspectos disciplinares de “buen comportamiento”, se ubicó el alumno con severas dificultades de aprendizaje en el fondo de la clase, en una mesa sin compañero/a.

Se observó la ubicación y condiciones del espacio destinado a la clase de canto, el uso de instrumentos musicales, la disposición física del alumnado, el mobiliario existente. En estos aspectos el espacio era el adecuado, así como la acústica y la iluminación. No ocurría lo mismo con los bancos que el alumnado utilizó, dado que eran insuficientes para mantener un espacio corporal personal adecuado. La enseñanza coral partió de la profesora de canto, quien también desempeñó el rol de pianista. Esto la limitó en sus movimientos, y obstaculizó la conexión con el alumnado. Los niños y niñas en proceso de inclusión no recibieron atención personalizada.

Desde el punto de vista de las prácticas de enseñanza se observaron, en la clase de canto, las mismas dimensiones mencionadas para la observación del aula común y la de apoyo.

Se observó el tipo de intervenciones de las docentes de aula de cada grupo, allí presentes, así como la interacción de la profesora de canto con el alumnado. En este sentido se vio claramente la puesta en escena didáctica un modelo de concepción de la discapacidad centrado en el sujeto, dado que la docente realizó intervenciones de disciplina y comportamiento, más que de contenido académico. En el aula de apoyo, el tipo de intervenciones de la docente se sustentaron en una concepción de la discapacidad como el producto de las barreras socio-educativas construidas socialmente. Se afirma esta dimensión dado que la maestra de apoyo permanentemente realizó recursos didácticos diversos y efectivos: (auditivos, visuales, táctiles, cognitivos, plásticos).

Se observó el tipo de interacciones afectivo-sociales entre los/las alumnos/as, así como las expresiones de disfrute y de cansancio en relación con la práctica del canto de estos. En dicho ámbito la uniformidad de la propuesta y la modalidad de enseñanza excesivamente generalizada no permitían una verdadera adquisición de las canciones. En particular los/as niños/as en proceso de inclusión educativa no fueron tenidos en cuenta para su atención “a medida”, según la expresión de una entrevistada.

4.6. Accesibilidad a los espacios institucionales

Fueron dos las adaptaciones edilicias realizadas en dos centros educativos de Montevideo pertenecientes a la Red Mandela. Una fue la construcción de una rampa y la otra, la instalación de rejas altas en los tres pisos de un jardín de infantes.

Como carencia, la dirección de dicho centro planteó la falta de recursos económicos. La fundamentación era que, desde su Proyecto de Centro, basado en la convivencia institucional, hacía falta accesibilidad para la recreación del alumnado en proceso de inclusión. Por lo tanto, se proponían adquirir una hamaca inclusiva, a la que pudieran subir niños con discapacidad motriz. Lo intentaban con recursos económicos procurados dentro de las familias del alumnado escolar, mediante rifas y festival para recaudar fondos.

En el extremo opuesto, la dirección de otro centro educativo sostuvo que mantendría la ubicación de la clase de apoyo en un primer piso para que los niños con TEA (trastornos del espectro autista) y otras dificultades, enfrentaran el hecho de subir la escalera y así superaran los miedos. El modo estratégico concebido, en este caso, para derribar esa barrera se mostró radical, sin un pasaje gradual de proceso. Cabe aclarar que allí no concurrían niños/as con discapacidad motriz.

Otra situación en las modificaciones del espacio fue la planteada por la directora de un jardín de infantes. Ella afirmó que debió colocar rejas de grandes dimensiones porque los niños con dificultades de comportamiento, atención, etc. (con TEA) presentaban conductas de riesgo, ante las ventanas y terrazas (usadas para tiempos de recreo). Es importante señalar que el edificio del jardín constaba de tres plantas, con escaleras, sin espacio abierto, al aire libre para la recreación del alumnado.

En el mismo jardín, luego de acondicionar un espacio amplio destinado a actividades de integración y recreación (en los días de invierno), tales como talleres de expresión plástica, de música y de teatro, debieron cederlo. Las autoridades de Educación Especial consideran estratégico ese local y se derivó allí el alumnado con discapacidades conductuales más severas

provenientes de otros barrios. Para trabajar con este alumnado, concurría una vez por semana una maestra especializada en irregularidades de carácter y trastornos de personalidad.

4.7. Actividades con las familias

“Un chiquito incluido —hace referencia a un alumno con discapacidad que asiste a la escuela— le pegó a una nena y la mamá vino furiosa diciendo cómo ese niño venía a esta escuela.”

El equipo de iiDi al que hicimos referencia más arriba realizó talleres con algunas familias de niños/as en proceso de inclusión educativa. En el caso de las instituciones que integraban la muestra de la investigación, se veía con relativa frecuencia que los espacios de actividades con las familias de alumnos en proceso de inclusión se transformó, por la vía de los hechos, en la realización de entrevistas con el fin de resolver conflictos. Estos referían a familias que cuestionaron fuertemente la política de inclusión educativa, cuyos hijos no presentaban discapacidad. En un centro educativo dichos padres decidieron contratar por su cuenta una persona como asistente de la maestra, argumentando que el curso estaba distorsionado por la inclusión de alumnado con discapacidad.

También hubo la necesidad de realizar entrevistas con familias de niños/as discapacitados para intentar resolver fuertes resistencias en el tema de la adaptación de estas a las reglas de funcionamiento de la escuela o jardín de infantes de Educación Común.

4.8. Actividades con la comunidad

A nivel nacional se realizó una actividad (Congreso Nacional de Niñas y Niños por la Inclusión Educativa), que convocó a alumnos/as discapacitados/as en proceso de inclusión, conjuntamente con alumnado de clase común, maestros/as, directores/as y padres. Este debate se efectuó en un departamento que estaba ubicado geográficamente en el centro del país. En cuanto a los contenidos de los talleres realizados allí, se centraron en los valores de convivencia saludable entre todos/as los miembros de una sociedad, más allá de la diversidad existente. El debate y la participación de niños y niñas, acompañados por referentes docentes y padres, es una manifestación clara del fortalecimiento en materia de derecho al acceso a la información y a la participación.

Desde el punto de vista del personal docente, en algunos casos hubo dificultades para coordinar la concurrencia de la institución a la que pertenecían. En otros casos se planteaban discrepancias en cuanto a la exigencia hacia los/as docentes (debían disponer del fin de semana para concurrir); y a las familias debieron traer a sus hijos/as en horas muy tempranas de la

mañana para salir desde el local de su propio centro educativo. En la observación de aula de apoyo en la que se preparaba la presentación que realizaría la delegación escolar ante dicho Congreso, se advierte una severa discrepancia entre el personal del equipo psicosocial de iiDi que debía acompañar a los/las participantes y la dirección de una escuela.

En cuanto a los aspectos presupuestales para crear cargos de maestro de apoyo y poder cubrir las necesidades que la Red Mandela planteaba, en el abordaje del desafío de la inclusión educativa se visualizaba una marcada carencia en este sentido. Esta obstaculizó absolutamente los objetivos de dicha política educativa, ya que los y las maestros/as de apoyo no alcanzaban numéricamente para brindar cobertura adecuada a dichos requerimientos.

Desde el punto de vista informativo, se registró un cambio en la instrucción, materiales teóricos, guía de actividades y aportes didácticos que aparecían en el sitio web del CEIP, destinado a las familias de estudiantes con discapacidad. Se ha colocado, a disposición de estas, información técnica en relación con las dificultades de crianza de niños y niñas con trastornos severos de la personalidad. Señalamos que su contenido tenía un nivel de complejidad que no lo haría accesible a la mayoría de las familias, en términos de verdadera comprensión, para su eficaz utilización cotidiana.

En cuanto a ofrecer información, guías temáticas y materiales de intercambio socio-familiar destinados a familias del estudiantado con discapacidades sensoriales, se resaltó que no hay datos al respecto en dicho sitio web institucional. No aparecieron en el sitio web del CEIP orientaciones al respecto.

4.9. Prácticas de enseñanza

Según el registro de lo observado en las aulas en el marco de esta investigación, se mantuvieron en algunos casos, prácticas tradicionales. Es decir, con el docente al frente del salón, con su silla y escritorio junto al pizarrón. El grupo-clase expuesto a la propuesta uniforme de este. En estas situaciones “tradicionales” eran más frecuentes las intervenciones docentes en relación con el mantenimiento del silencio, la posición corporal en los bancos, la atención y concentración sostenida en un mismo estímulo para el alumnado en forma global. O sea, las correcciones de orden y de disciplina conductual. El acompañamiento personalizado del alumnado en proceso de inclusión se dio en forma esporádica y en general a requerimiento del estudiante. Se trató de una docente que cuenta con capacitación en dificultades de aprendizaje.

En otra aula de otra escuela de Educación Común, las propuestas didácticas eran variadas ya que incluían lo musical, lo plástico, el movimiento corporal, además de lo oral y escrito como componentes de las prácticas de enseñanza. La temática enseñada es la misma para todos y todas, pero se hacía mediante la dinámica de subgrupos atendidos por dos maestras. De esta manera se tuvieron en cuenta con mayor personalización las características diversas del alumnado con discapacidad en su proceso de inclusión. La tarea en el aula, en este caso, la llevó adelante la maestra de clase común mediante una coordinación conjunta con la maestra de apoyo, quien tiene formación específica en el área de discapacidad.

Dentro de las instituciones educativas que conforman la muestra descubrimos distintos tipos de programas del CEIP para buscar soluciones a las diversas problemáticas educativas emergentes. En una de las escuelas de la muestra había una maestra integradora con cargo efectivo que convocaba alumnos/as de 3.º, 4.º y 6.º grado escolar con marcadas dificultades en las áreas de lengua y matemática. Trabajaba en un aula diferente a la común y separaba a los niños y niñas para trabajar en forma personalizada. El programa Maestro más Maestro era otra modalidad que intervenía en la misma institución, con el objetivo de mejorar los aprendizajes en un grupo escolar específico y que se caracterizaba por una trayectoria de marcadas dificultades de conducta en general. Esto repercutió en sus comportamientos y logros académicos. También confluyó en dicha escuela el programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela”, que tenía como finalidad la práctica de enseñanza inclusiva. Aquí tenía un rol protagónico la maestra de apoyo. Esta ocupaba un cargo en forma interina y provenía de Educación Especial; tenía formación específica en el área de discapacidad. Según los datos recogidos en la entrevista con dicha docente (setiembre de 2017), sus prácticas de enseñanza dieron buenos resultados académicos con el alumnado con discapacidad, si bien aún no se logró un rendimiento que cumpliera con los objetivos de salida de 1.º grado escolar.

Del análisis de las respuestas se desprende que hay prevalencia de atención en inclusión educativa en alumnos/as con discapacidad intelectual (28,6). La encuesta arrojó un 28,6 % de alumnado sin un tipo de discapacidad diagnosticado; un 14,3 % que presentaba discapacidad visual, un 14,3 % que tenía discapacidad motriz y otro 14,3 % que era portador de discapacidad auditiva.

Otro aspecto a destacar fue la insuficiencia de maestros de apoyo que tuvieran cargo en las escuelas comunes que integraban la red, porque al no ser así concurrían solamente dos veces por semana para atender a todo el alumnado en proceso de inclusión educativa. En un tercio de las instituciones mencionadas no había maestros/as de apoyo. De las escuelas y jardines de

infantes que tienen maestros de apoyo, su mayoría (75 %) concurría dos veces a la semana para trabajar con niños discapacitados. En el 25 % concurría un maestro de apoyo tres veces por semana.

Como algo paradigmático consignamos las palabras de una directora: “Juntamos dinero con rifas, con los padres, con festivales y con ventas de ropa y artículos donados, dinero para una hamaca inclusiva. Sale \$ 10 000 el material, la mano de obra la hace un papá, pero hace dos años que juntamos y aún no llegamos”.

Está claramente expresado el sentir de la docente, quizás de frustración, en cuanto al esfuerzo desmedido en relación con los recursos económicos de esta escuela en particular, y de todas en general, por incluir en los espacios de recreos elementos lúdicos inclusivos.

4.10. Análisis de documentos

Consistió en la selección de material documental tales resoluciones oficiales, circulares y protocolos evaluativos para el alumnado, que jerarquizaron estrategias para llevar adelante acciones por parte de las instituciones educativas, planilla docente con resultados de evaluación final en las diferentes áreas del conocimiento (lectura, escritura, oralidad) y en el clima de convivencia en el aula.

4.10.1. Resultados de evaluación final (diciembre de 2017) de alumnos/as de una clase de primer grado escolar.

La adquisición de la lectura, la escritura y el desarrollo de la oralidad eran contenidos del currículo escolar de primer grado que impulsaron o promovieron un mayor desarrollo del pensamiento, según el enfoque vigotstkiano. Esta visión teórica, entre otras, sustentó teóricamente la inclusión del alumnado con discapacidad en clases o escuelas de Educación Común. Dichos procesos psicológicos superiores evolucionaron únicamente en la especie humana, merced a la incidencia significativa de los intercambios intra- e intersubjetivos acaecidos en las instituciones escolares (escuelas o jardines de infantes). Por lo tanto, los resultados evaluados en estas áreas del conocimiento se tomaron como insumos representativos de los aprendizajes logrados por los alumnos del grupo observado.

Cuadro 1

Datos extraídos de la planilla docente con resultados en lectura

Total de estudiantes evaluados: 27

Modo lector	Cantidad alumnos	Porcentaje
-------------	------------------	------------

Reconocieron algunas letras, no decodificaron palabras	12	46 %
No diferenciaron signo lingüístico de otro grafismo	2	7 %
Reconocieron significados con diferentes apoyos (imagen, ícono, palabras clave)	4	15 %
Lograron decodificar algunas palabras	6	22 %
Decodificaron con diferentes niveles de oralidad del texto	1	4 %
Comprendieron el mensaje general y relataron información explícita	1	4 %

Origen: elaboración propia

Cuadro 2

Datos extraídos de la planilla docente con resultados en escritura:

Total alumnos/as evaluados: 29, de los cuales 22 cursaban primer grado por primera vez y 7 lo hacían por 2.^a vez.

Característica de la escritura	Porcentajes	Cursa por 1. ^a vez	Cursa por 2. ^a vez
No hacían uso de la escritura convencional y se expresaban con otros grafismos.	3 %	1 alumno/a	-
Hacían uso de grafemas convencionales sin la correspondencia grafema-sonido.	23 %	6 alumnos/as	-
Hacían uso de la escritura con adecuada asociación grafema-sonido.	37 %	10 alumnos/as	15 %
Producían escritura en niveles silábicos.	15 %		-
Producían escritura en niveles alfabéticos con algunas omisiones.		4 alumnos/as	
	7 %		-
Escritura alfabética, aunque no respetaban convencionalismos ortográficos.	7 %	2 alumno/as	-
		2 alumnos/as	

Total	99 %	29 alumnos/as
-------	------	------------------

Origen: elaboración propia

Tomando la categoría conceptual inclusión educativa en sentido de logros de aprendizajes significativos, en este caso, no se realizaron en su totalidad. Esta lectura se desprendió del alto porcentaje de niños/as (44 %) ubicados/as en la caracterización de no conseguir una correcta decodificación y mucho menos comprensión de lo leído.

En cuanto a la escritura hubo un 37 % del alumnado que consiguió usar la escritura con adecuada asociación grafema-sonido. Si se tienen en cuenta que la prueba se tomó en noviembre, representó un porcentaje por debajo de la media (50 %). Esto se puede interpretar como un alcance limitado, dado que ya los tiempos pedagógicos habían transcurrido casi en su totalidad y las prácticas de enseñanza observadas en la clase común se sustentaron en el modelo que concibe la discapacidad focalizada en el sujeto.

Cuadro 3

Datos extraídos de la planilla docente con resultados acerca de la oralidad

Total alumnado evaluado: 28

Características del habla	Porcentajes	Cursan 1.º vez	Cursan 2.º vez
Se comunicaron a requerimiento sin claridad en mensaje	7 %	2 al.	1 al.
Se comunicaron a requerimiento con claridad en mensaje	32 %	6 al.	2 al.
Se comunicaron espontáneamente sin claridad en mensaje	7 %	2 al.	
Se comunicaron espontáneamente con claridad en mensaje	22 %	6 al.	2 al.
Se comunicaron espontáneamente con claridad y pertinencia a la situación.	50 %	9 al.	2 al.
Escucharon con atención, comprendieron, respetaron turnos, intervinieron pertinentemente. (Elaboración propia).	13 %	3 al.	

Las dimensiones del lenguaje que evaluó por la maestra del aula común revelaron las particularidades que presentó este grupo-clase en el que están incluidos 3 estudiantes con distintas discapacidades.

Se trata de 1º grado escolar, los prerrequisitos necesarios para la adquisición de la lecto- escritura no se verificaron en el 100% del alumnado.

Siguiendo el planteo de Vigotsky acerca de la ley de doble formación del lenguaje —en tanto función psicológica superior, específicamente humana, y por ello, herramienta de la cultura— se analizó el rendimiento del alumnado como descendido con respecto a lo esperado para su edad cronológica. Dicho autor señaló que el habla, en primera instancia, se desarrolló en la intersubjetividad (gesto, habla externa). Luego se interiorizó como pensamiento, conformado por pseudo- conceptos, inicialmente, y conceptos, posteriormente. Todo ello para volver a volcarse a la comunicación externa e intersubjetiva, aspecto escasamente logrado (50 %) en el alumnado que componía la clase observada.

Cuadro 4

Datos extraídos de la planilla docente: evaluación del clima de aula. Total de alumnos: 26.

Actitudes	Sí	No
Requirió apoyo constante	6 al.	20 al.
Demostró aburrimiento o indiferencia	3 al.	23 al.
Logró compartir	26 al.	-
Se mostró receptivo ante sugerencias	20 al.	6 al.
Demostró confianza en sí mismo	19 al.	7 al.
Aceptó límites y normas de convivencia	20 al.	6 al.
Interactuó solo con pares	-	-
Interactuó solo con adultos	-	-
Interactuó con ambos	26 al.	-
Colaboró	22 al.	5 al.

Fue autónomo/a	26 al.	-
Demostró iniciativa	10 al.	16 al.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados arrojados por la evaluación docente y lo observado en el aula no coincidió en un 100 %. En cuanto al relacionamiento y actitudes del alumnado se observó un vínculo adecuado entre pares, con excepción de un alumno en proceso de inclusión. Dada su ubicación al fondo del aula, sin compañero/a, levantaba el volumen de su voz para ser escuchado. Fue “llamado al orden” por esa actitud y la maestra se acercó a su asiento para interactuar adecuadamente. Le dio la consigna de trabajo y se alejó hacia el frente de la clase. No le otorgó el turno para intervenir, por lo cual el alumno continuó con su actitud de emitir a voz en cuello sus respuestas.

En general, los resultados de la evaluación final del grupo acerca del clima logrado en el aula mostraron que niños y niñas, en su mayoría, son autónomos, logran compartir e interactuar tanto con pares como con adultos/as. Asimismo, por lo general el grupo aceptaba límites, sugerencias y normas de convivencia. Había excepciones ante estas generalizaciones: se trató de dos niños que se encontraban en proceso de inclusión educativa.

4.10.2. El libro *Dani y Nico* proporcionado por UNICEF a las escuelas y jardines de infantes de la Red Mandela.

Dicho texto tiene como finalidad sensibilizar y a la vez poder conceptualizar la inclusión educativa como un derecho de niños, niñas y adolescentes.

De igual modo se procedió con el material didáctico utilizado para el trabajo con estudiantes en proceso de inclusión. Se trató de una publicación de UNICEF con la temática específica de educación inclusiva.

El marco teórico de esta publicación fue coherente con el paradigma de discapacidad “modelo social”, dado que trató de detectar y eliminar las barreras sociales que se construyeron en torno a los procesos comunicativos y de aprendizaje de personas con discapacidad.

Dani y Nico: juntos podemos aprender fue un libro-álbum que integró actividades para que los niños trabajaran con sus familias y docentes, a fin de tematizar la educación inclusiva en la escuela. A través de una propuesta didáctica dirigida a niños, buscó llevar el mensaje de

que “el mundo es para todos y juntos podemos aprender”, más allá de las diferencias que existían en el aula.¹

Otros documentos significativos en la comprensión acerca del programa Red Mandela y los modos de concretar la inclusión educativa lo constituyeron los boletines de la red, publicaciones *online* que se encontraban en la página web del CEIP. Si bien esta se configuró gradualmente desde 2013, a la fecha existen tres boletines, correspondientes a los meses de julio y setiembre de 2017, y otro de mayo de 2018. En este último se informó acerca de lo acontecido en el congreso de Durazno (octubre de 2017).

La Circular n.º 58/14 del CEIP constituyó el protocolo de Inclusión Educativa. Esta contenía directivas educativas de carácter obligatorias para ser ejecutadas por todos los centros educativos de Educación Común inicial y primaria tanto públicos como privados. Se planteó que las Escuelas Especiales funcionaran como centro de recursos humanos y materiales. Estos recursos estaban puestos a disposición de las escuelas y jardines de infantes que integraban la Red Mandela. Se establecieron abordajes conjuntos entre ambas modalidades, es decir, Educación Común y Educación Especial. Los maestros/as especializados/as en diversas discapacidades tenían como tarea además del aula en la escuela especial, el apoyo itinerante en los centros de Educación Común. Asistían a estos dos o tres veces por semana según la cantidad de instituciones escolares que tuvieran asignadas. En el caso de maestros/as de apoyo que elegían el cargo en efectividad, permanecían trabajando toda la semana en el centro de Educación Común y realizaban todo el horario escolar en este.

El decreto del Poder Ejecutivo del 20 de marzo de 2017, en sus aspectos estructurales, dio lineamientos generales sobre cómo realizar la inclusión educativa a nivel nacional y en todos los subsistemas de ANEP (enseñanza primaria, secundaria, secundaria técnica y terciaria, formación docente y tecnicaturas de nivel terciario de UTU). El decreto refirió al carácter obligatorio de la inclusión educativa y estableció el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

4.10.3. Elementos analizados en la videoconferencia.

Se pudo analizar que la comunicación visual permitió una sensación de acercamiento no lograda con otros medios.

¹ Fuente: www.ceip.educ.uy

Las dificultades en la comunicación por esta vía se ubicaron en las escasas oportunidades de tomar la palabra por turnos, en forma ordenada, y poder debatir verdaderamente. La temática refirió a un curso de capacitación para profesores de educación física que trabajaban en escuelas comunes que integraban la Red Mandela. Como los cupos se sorteaban por ser escasos, había confusión al respecto. Luego se polemizó acerca de la pertinencia de la presencia de practicantes de magisterio en la videoconferencia.

Estos hechos hablaban de debilidades o elementos a mejorar en la forma de instrumentar el trabajo de inclusión educativa a lo largo del proceso en el año lectivo. Esto se debió a que cada institución tenía una modalidad peculiar y no les alcanzaba el tiempo de duración de la videoconferencia para socializar sus problemáticas a nivel central y con las demás instituciones de la red, lo cual entorpeció la comunicación interinstitucional.

4.10.4. Encuestas.

Una de las encuestas *online* tomó siete escuelas y jardines de infantes pertenecientes a la Red Mandela. Es importante destacar que fue enviada a dieciséis centros educativos de diferentes departamentos porque no se pudo conseguir la dirección electrónica de todos. A dicha encuesta respondieron siete.

Mediante esta técnica se indagó acerca de las características de la población escolar en proceso de inclusión.

- Cantidad de estudiantes que se encuentran en proceso de inclusión educativa.
- Distribución por sexo del alumnado con discapacidad.
- Tipos de discapacidad.
- Cantidad de cargos de maestro de apoyo.
- Intervención de maestros itinerantes de Educación Especial en las escuelas y jardines inclusivos de Educación Común.
- Frecuencia de la concurrencia al centro educativo de dicho personal docente especializado en apoyo de los alumnos con discapacidad.
- Año de integración a la Red Mandela.

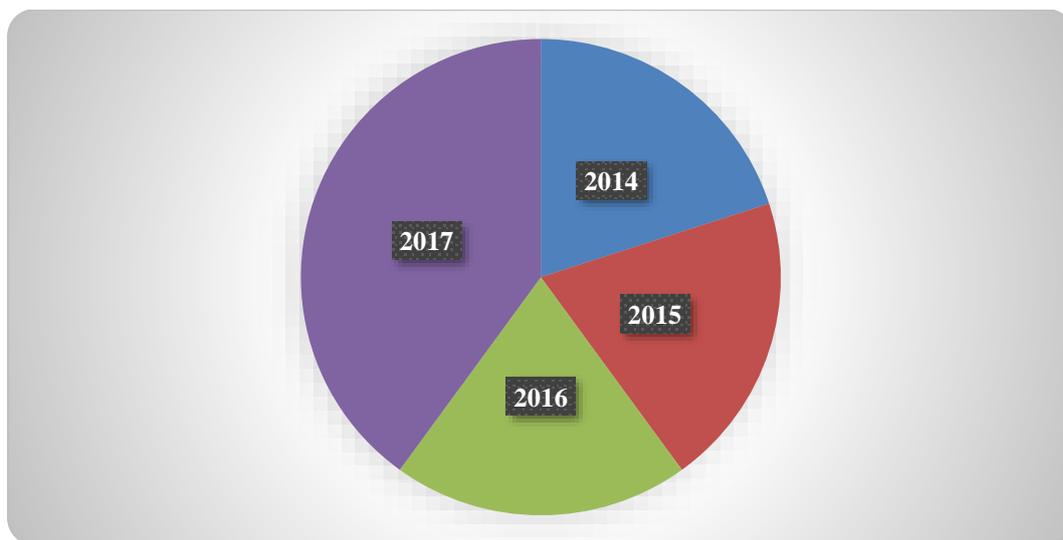
Otra encuesta *online* que se analizó fue efectuada por el equipo psicosocial de la institución iiDi (externa al CEIP), ya mencionada, en la que indagó cómo valoran las escuelas y jardines de infantes involucrados la experiencia de pertenecer a la Red Mandela a nivel nacional. Los resultados de esta fueron informados en la primera videoconferencia de la Red Mandela del año 2018, realizada en abril. Se trata de la “evaluación del funcionamiento” de la Red Mandela,

enviada a 94 docentes que la integraban. La licenciada en trabajo social de iiDi envió la pregunta que indagaba si se valoraba como positivo o negativo el recorrido realizado por cada institución educativa desde su integración a la Red Mandela. Ante estas consultas, la mayoría de las personas encuestadas respondieron que el recorrido realizado hasta el momento “es positivo”. Esta única pregunta resultó por demás global y radical. No admitió un espectro amplio de respuestas y tampoco tuvo en cuenta posibles necesidades o carencias, que se debieron reflejar en una mayor gama de opciones. Si bien solamente respondieron siete centros educativos no capitalinos, en los datos que surgieron en otra encuesta *online* que esta investigación envió quedó clara la carencia de maestros de apoyo y, en caso de contar con ellos, la escasa frecuencia con que concurrían al centro educativo integrante de la Red Mandela. La mayoría del alumnado en proceso de inclusión presentaba discapacidad intelectual.

Gráfico 1

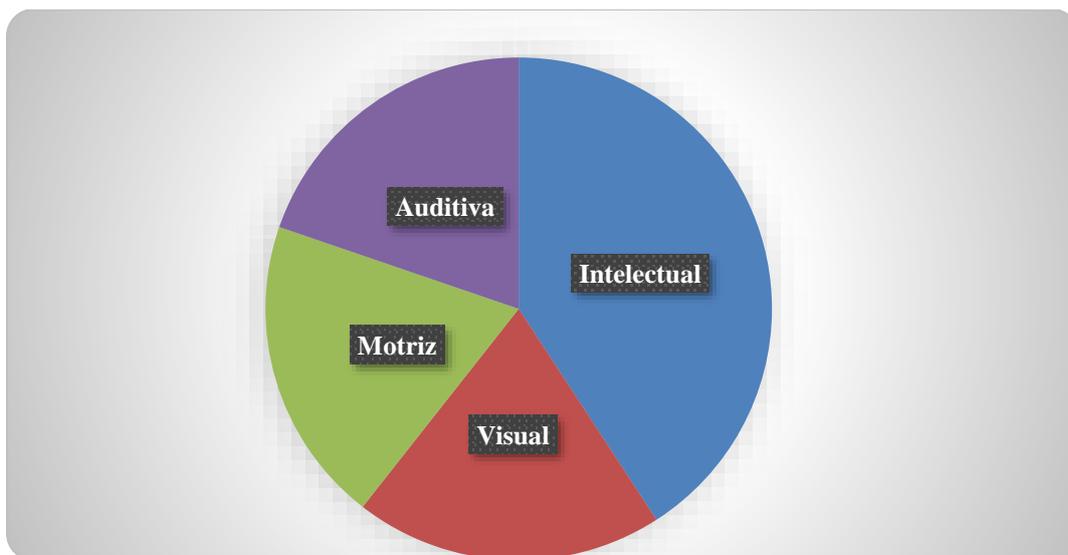
En cuanto al año de ingreso a la Red Mandela, el 40 % de las instituciones lo hizo en 2017, al inicio del proyecto. En el inicio del programa en el año 2014, se integró el 20 %; los mismos porcentajes se mantuvieron para la integración en 2015 y 2016.

El aumento hacia el año 2017 fue mayor dado que la información se fue difundiendo en el sistema público estatal de primaria, mediante el impulso del decreto del Poder Ejecutivo y la socialización del tema a nivel de los medios de comunicación.



Año de ingreso a la Red Mandela.

Fuente: elaboración propia.



Tipo de discapacidad del alumnado en proceso de inclusión.

Fuente: elaboración propia.

La discapacidad intelectual predominaba en los tipos de discapacidad que presentaba el alumnado que era incluido en estas escuelas de Educación Común. Fue quizá la dificultad que se diagnosticó a nivel de la atención sanitaria con mayor facilidad. Otras discapacidades como los trastornos del espectro autista y los trastornos específicos del lenguaje, así como las problemáticas severas a nivel conductual, requirieron la intervención de equipos especializados que no siempre fueron de fácil acceso a las familias.

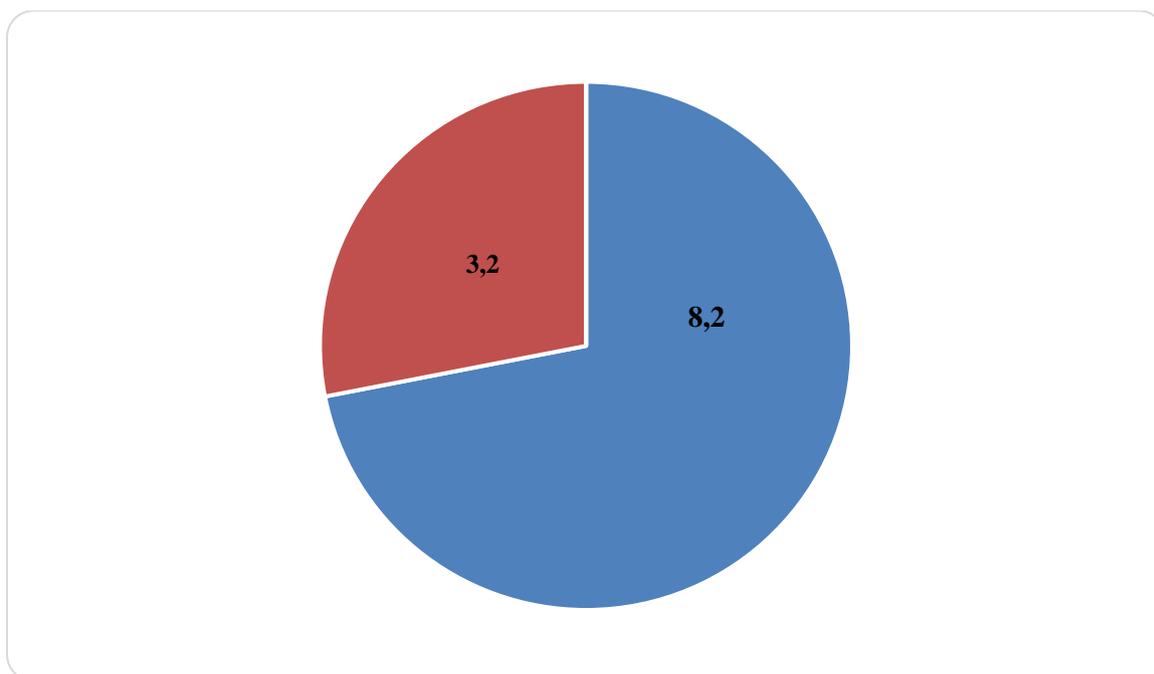
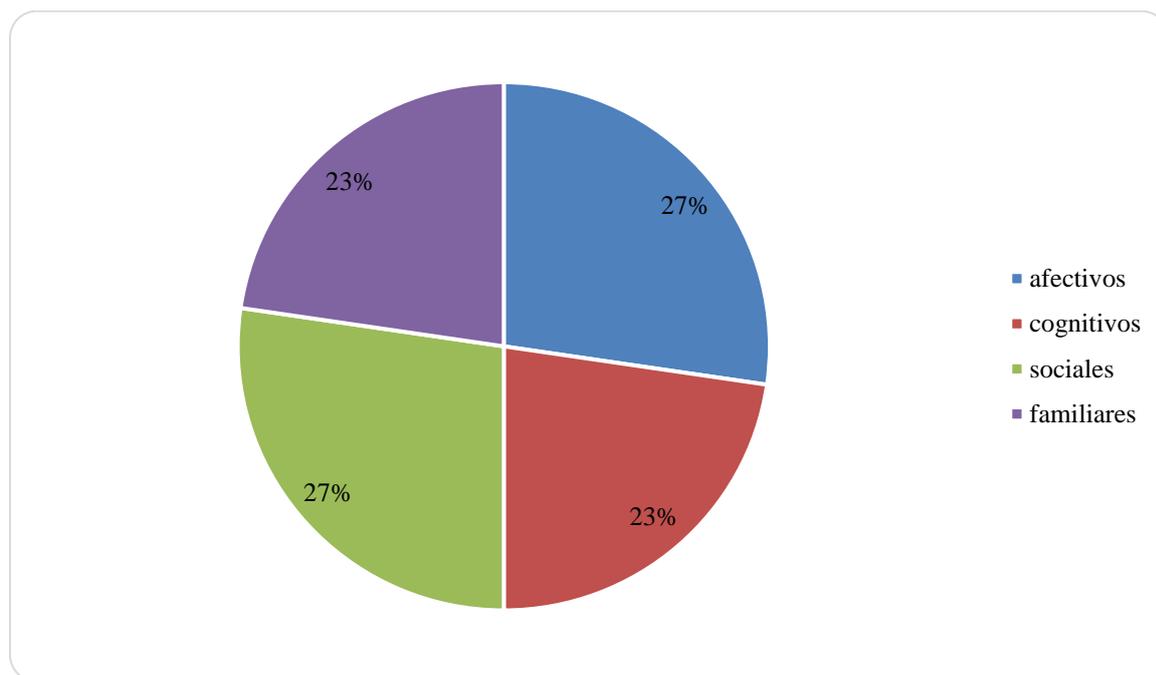


Gráfico 2: ¿Cuenta con maestro/a de apoyo itinerante?

Fuente: elaboración propia.

El gráfico 2 muestra que el 75 % de los centros educativos que integraban la Red Mandela contaban con maestro de apoyo itinerante 2 veces a la semana. El restante 25 % contaba con dicho recurso humano con una frecuencia semanal mayor. Es decir, 3 veces a la semana. Esto significa que los recursos humanos que específicamente pudieron aportar experiencias exitosas a la escuela inclusiva fueron insuficientes.



Beneficios de promover la inclusión educativa.

Fuente: elaboración propia

El total de los centros educativos encuestados a nivel nacional y que dio respuesta consideró que los beneficios a nivel afectivo y familiar están claros al impulsar la educación inclusiva.

El 83 % de estos consideró que hay beneficios cognitivos y a nivel de los vínculos sociales fuera del grupo familiar.

Se encontró un obstáculo importante al buscar los correos electrónicos de las escuelas y jardines de infantes inclusivos de la Red Mandela a nivel nacional. Realizada la consulta telefónica a partir de la información obtenida en el sitio web del CEIP, las directoras de los centros educativos dudaron en general acerca de participar en la encuesta. A excepción de un director que aceptó sin dudas y envió su dirección electrónica rápidamente, en las restantes instituciones educativas se reiteraron los pedidos por la vía telefónica. Cuando se mencionó

que era una investigación acerca de la Red Mandela, la persona al otro lado del teléfono casi siempre expresó que derivaría la llamada a la Escuela Especial de referencia. Se explicitó que el estudio se refería a la Educación Común y a las maneras de inclusión educativa que se dieron mediante el dispositivo Red Mandela. La intervención de una referente académica de relevancia colaboró para obtener los *emails* y poder realizar las encuestas *online*.

Se puede hipotetizar cierta resistencia a brindar información, a pesar de la mención de la resolución que aprobó la investigación en el CEIP. Dada la imposibilidad de viajar a los departamentos, se confió en los educadores, con relación a los estudios académicos.

Conclusiones

Surgió del análisis la contradicción entre los paradigmas de inclusión educativa basados en el modelo médico y en el modelo social de concepción de la discapacidad como barreras psicosociales, culturales y económicas, que limitaron el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad. Esta se manifestó, en algunos agentes institucionales, en una forma en extremo antagónica e irreconciliable. En algunos agentes educativos no se percibió la posibilidad de un proceso gradual que permitiera tomar las Escuelas Especiales como centros de recursos para apoyar a las escuelas comunes que asumían el desafío de impulsar la inclusión educativa. En una entrevista en profundidad a una maestra de Informática, surgieron datos de opinión que valoraron un hipotético “daño” en el sentido de someter al alumnado con discapacidad auditiva, concretamente, a un desarraigo nocivo, al incluirlos en la Educación Común. Daño que la entrevistada vinculó con la pérdida de la “cultura de sordos”. Se pudo interpretar aquí un temor al cambio de paradigma acerca de la discapacidad. El déficit del sujeto tomó mayor relevancia que la posibilidad de comprender que la cultura es la misma para todos/as, y que lo que había de adaptarse es el entorno, mediante la difusión de otros lenguajes. Esta docente de informática (única en la escuela) demostró que no conocía un cambio cultural registrado hacía ya tiempo en nuestra sociedad, y era que la lengua de señas era un lenguaje oficial por ley en el Uruguay.

Nuestro país tenía una fuerte tradición en cuanto a la exigencia de la titulación de grado para ejercer la docencia a nivel de enseñanza primaria. Las especialidades en las distintas áreas educativas estuvieron, históricamente, a cargo del Instituto Magisterial Superior (IMS). Este fue cerrado definitivamente en el periodo en el que CODICEN estuvo presidido por el sociólogo German Rama. De allí en adelante se constituyó una institución para graduados docentes que ofreció cursos de capacitación y perfeccionamiento docente; se denominó centro Píbel Devoto. En el año 2005 se creó el IPES como Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, donde se desarrollaron posgrados, en convenio con diferentes Universidades. No obstante, la temática de la formación docente en el área de discapacidad era recientemente tomada. Con esta breve descripción se quiso destacar que la política acerca de la inclusión educativa, a nivel de educación inicial y primaria, no cuenta con suficientes docentes especializados, al menos, mínimamente. Este era un aspecto de debilidad manifestada por los y las docentes de los centros educativos que integraban el programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela”. Al parecer no era suficiente tener la convicción de la

necesidad de una educación inclusiva, si bien esta era necesaria. Hacía falta, y en las prácticas de enseñanza se demostraba, tener herramientas didáctico-pedagógicas para llevarla a cabo integralmente en las instituciones educativas.

A nivel nacional la política educativa de inclusión educativa en CEIP se enmarcó en un enfoque técnico-racional para solucionar el problema del alumnado con discapacidad y su educación. Se observó una clara separación entre la formulación de los postulados teóricos y su implementación, contemplada en los centros educativos tomados como muestra. Esta política de educación inclusiva poseía una retórica incuestionable desde el punto de vista conceptual en cuanto a derechos humanos y, en ese marco, la defensa de una educación para todos y todas. Legalmente poseía un marco normativo amplio que prescribía ser impulsada desde leyes, decretos y convenciones internacionales suscritas por nuestro país, mencionadas antes, pero en la práctica se vio implementada con carencias de recursos económicos. Por ejemplo, este aspecto repercutió directamente en la cantidad de cargos de maestros/as de apoyo, necesarios en los centros educativos de la Red Mandela. La formación docente especializada requería este cambio cultural institucional más allá de convicciones personales, las que eran necesarias mas no suficientes. Se realizaron en forma muy reducida a los que pueden acceder a esta, contando con apenas dos cupos por centro educativo que integraba la Red Mandela. A su vez algunos agentes institucionales realizaban prácticas de enseñanza que promovían verdaderamente la inclusión educativa (detectados dentro de la muestra investigativa). Estos presentaron las siguientes características:

- 1) Convalidaron y legitimaron las respuestas, preguntas, argumentos, opiniones de los/las alumnos/as con discapacidad, en forma dialógica, desarrollaron y fortalecieron las posibilidades de actualización del potencial cognitivo o intelectual, afectivo y social de ellos.
- 2) Promovieron que el alumnado se sintiera respetado como iguales en sus formas de entender el mundo que lo rodea y el suyo propio interno, y lograron aprendizajes significativos mediante recursos didácticos, con variedad de formas de expresión, tantas como sean necesarias conforme a la heterogeneidad del grupo-clase y sus componentes.
- 3) Aceptaron al semejante como tal, y, por lo tanto, tomaron sus respuestas, acertadas o no, para discutir en grupo, con argumentos, y las representaron didácticamente de diversas maneras, siempre referidas a la diversidad de expresiones humanas que se daban en el aula inclusiva.

- 4) Usaron un lenguaje claro y accesible a las capacidades comprensivas de todos y todas. Así favorecieron el logro progresivo de un clima de aula más saludable. Por lo cual, de esta manera promovieron la participación equitativa con mayor justicia.

Se visualizaron algunas prácticas de enseñanza que consideraban al otro como sujeto de posibilidad, deseante de su pleno desenvolvimiento, extendieron y formaron comunidades de pares atentas al desarrollo de las diversidades y no a la uniformidad. Por lo tanto, fueron más garantes de los derechos a la educación y por lo mismo, más democráticas.

Fue posible lograr que el lugar de aprendiente con discapacidad fuera producto de una construcción vincular que derivara de la intersección del sujeto que conoce y del sujeto que desea, independientemente de su grado de conciencia de estos aspectos imbricados en su personalidad. Estos interactuaron bidireccionalmente con el/la enseñante y generaron distintos modos de apropiación de los saberes, lo cual habilitó en mayor grado la transformación de sí mismo y de la realidad según se creyera necesario.

En los centros educativos de la muestra se evidenciaron intenciones claramente inclusivas tanto por parte de educadores, estudiantes y familias, así como por la comunidad. Este aspecto constituyó una fortaleza en los procesos de inclusión educativa en que se encontraba el alumnado con discapacidad. A nivel discursivo, en general, las entrevistadas expresaron un modo de funcionar y de llevar adelante el trabajo, es decir, de enseñar inclusivamente con una lógica que intentó una motivación oportuna, interesante y a la vez factible de realizar por el alumnado en proceso de inclusión. También intentaron tener en cuenta las concepciones y dificultades familiares, por un lado, según los nuevos arreglos familiares respecto al modelo nuclear de familia y, por otro, las particularidades en relación con las vivencias que surgieron en torno a la discapacidad de uno o varios integrantes del grupo familiar. Se visualizó también la intención de operar como factores de inclusión, pese a los problemas socioeconómicos de las mencionadas personas. Estos elementos reflejaron intencionalidades que llegaron a manifestarse empíricamente, a materializarse en menos situaciones de las deseadas. El factor de la formación y experiencia docente en la temática de la discapacidad fue decisivo en ese concretar de acciones pedagógicas inclusivas. Las maestras de apoyo, por opción personal, contaban con experiencia y formación posttítulo en la diversidad intelectual, sensorial o mental del alumnado. Por lo tanto, llevaron adelante su tarea con una lógica de inclusión educativa y social, claramente observada. A su vez la necesidad de formación apareció como un reclamo conjuntamente con la vocación inclusiva.

Fue relevante el dato de la imprecisión numérica en cuanto a la cantidad que conformaba el alumnado en proceso de inclusión educativa, indagado en todos los centros educativos de la muestra investigativa. En el monitor estadístico del CEIP no aparecieron datos numéricos en relación con los alumnos/as discapacitados/as escolarizados/as. Se podía deducir que el establecer cantidades se relacionaba con tener que categorizar al alumnado y en ese sentido los criterios no estaban claros. Por un lado, se manejó la necesidad de un diagnóstico especializado y por otro lado se manejó el criterio de aceptación de la diversidad más allá de los diagnósticos. La ausencia de tratamientos específicos, en los casos necesarios, se levantó como una barrera para la inclusión educativa según la visión de las instituciones indagadas. Los recursos didáctico-pedagógicos provenientes de Educación Especial que asistían y apoyaban la inclusión del alumnado con discapacidad en estas escuelas y jardines de infantes resultaron insuficientes. La expresión verbal presente en todas las entrevistadas que más se repitió en sus respuestas fue: “Son muchos los niños incluidos”. Las debilidades aparecieron asociadas a la insuficiencia de cargos de maestros de apoyo, de materiales didácticos específicos, de formación y capacitación del cuerpo docente, así como de información y participación para padres y comunidad en general. Los recursos económicos brindados a las escuelas que integraban la Red Mandela estaban destinados a salarios. Si bien este aspecto era básico, también lo eran los recursos económicos para las transformaciones edilicias, además de los cambios necesarios en las aulas que daban acogida al alumnado. La adquisición de materiales didácticos y lúdicos, la tecnología como componente de las propuestas pedagógicas —así como los recursos financieros necesarios para promover talleres con familias en forma permanente y no solo entrevistas individuales cuando surgían problemas en el vínculo familia-escuela— resultaron los soportes reales insuficientes, aún para sostener adecuadamente la inclusión educativa como política educativa pública. Si bien se estaban realizando esfuerzos para contemplar lo anteriormente mencionado, aun apareció la necesidad de un trabajo social y educativo más profundo, que resultó andamiaje para las transformaciones necesarias.

Este logro parecía casi imposible a no ser por los esfuerzos personales y los escasos recursos que las propias familias de alumno/as podían aportar a los centros educativos referidos. Esa materialidad cuasinalcanzable aún se expresó en la declaración final del congreso por una Escuela Inclusiva, realizado en Durazno. Uno de los aspectos expresados por el estudiantado fue el deseo de jugar todos y todas juntos en los recreos escolares.

Otro aspecto que se planteó en las conclusiones de ese primer congreso de Educación Inclusiva aludía a la necesidad de contar con mayor cantidad de maestros que realizaran los

apoyos necesarios al alumnado con discapacidad. También fue identificada como una imperiosa necesidad el contar con recursos materiales específicos que vehiculizaran los procesos de enseñanza y de aprendizaje para todos los alumnos/as, fuera cual fuera su condición de salud.

La política educativa de inclusión se enmarcó en un enfoque técnico-racional para solucionar el problema de la exclusión de la educación primaria del alumnado con discapacidad. Se observó una clara separación entre la formulación realizada en los postulados teóricos de los documentos que la fundamentaron e impulsaron mediante el programa “Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela” del CEIP y su implementación práctica. Esta afirmación se sustentó en las respuestas de los y las protagonistas de las instituciones educativas que integraban la muestra: maestras de Educación Común, maestras de apoyo, directoras y alumnado en proceso de inclusión de estos. Esta política educativa poseía una retórica incuestionable; desde el punto de vista conceptual se sustentó en la garantía que debía otorgar el Estado en cuanto a derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Específicamente, el derecho a la educación y, mediante la Red Mandela, garantizar la inclusión educativa. Legalmente poseía marco amplio que la impulsaba mediante leyes, decretos y convenciones internacionales ya mencionadas. Pero en la práctica la política de inclusión educativa desde la llamada Red Mandela (CEIP) se vio implementada con importantes carencias de recursos económicos, lo cual afecta directamente la cantidad de cargos de maestros de apoyo, figura imprescindible para su consecución. Una verdadera inclusión educativa requirió de educadores con formación específica y experiencia, no fue suficiente contar con una vocación humanitaria. Las convicciones éticas personales que reconocieron la inclusión educativa como un derecho humano constituyeron una condición necesaria mas no suficiente para lograr procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos. Si bien organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y OEI; mediante sus apoyos económicos tenían gran influencia en la política inclusiva para su impulso inicial. Las posibilidades de extenderse a todo el sistema educativo y de sostenerse en el tiempo dependía del presupuesto educativo del propio país.

Apareció claramente la necesidad de fortalecer ampliamente los espacios institucionales compartidos, así como el imperativo aumento de cargos de maestros/as de apoyo, especializados. La creación de una tecnicatura en Inclusión Educativa, dependiente del Consejo de Formación en Educación, era un “debe” según expresiones verbales de una docente entrevistada que mencionó la necesidad de “una figura, un articulador, alguien que tienda

puentes entre la familia y con los recursos en salud (...) y la escuela también, que es la que tiene que sostener todos los días situaciones de tensión en el aula y encima el insulto o el enojo de los padres a la salida”.

Otro aspecto que surgió como una debilidad es la dificultad de egreso del sistema de enseñanza primaria de muchas personas con discapacidad. La educación inclusiva como proceso permanente (Ainscow, 2017) implicaba la continuidad educativa en enseñanza secundaria, ya sea técnica o preparatoria, y el ingreso al nivel terciario o universitario de educación.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2017). *Cinco pasos para mejorar la inclusión educativa*. Segundo seminario de educación inclusiva, Montevideo, Uruguay, octubre de 2017.
- Arroyo Menéndez, M. y Sádaba, I. (coordinadores.) (2012). *Metodología de la investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Bourdieu, P. (2016, 6, 15). La lógica de los campos. *Zona Erógena*, 16, pág. 51-57.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- Casullo, A. B. (2002). *Psicología y educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/413/Art_CrossoC_DerechoEducacionPersonas_2010.pdf?sequence=1.
- Dávila, P., Naya, L. y Lauzurica, A. (2009). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1973/Art_DavilaBalsera_P_Personascondiscapacidad.pdf?sequence=1
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (203-247). Barcelona: Paidós MEC.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Foucault, M. (1975). *Los anormales*. Barcelona, España: Tusquets.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1999). *Cara y ceca de las instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Era.
- Goetz, J. P. y Lecompté, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Iglesias, D. (2015). *El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos en el aprendizaje y la comunicación* (Tesis de maestría en gestión educativa). Recuperado de www.ie.ort.edu.uy/publicaciones/tesis.

- Ivic, I. Vigotsky, L. *Revista trimestral de educación comparada*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096577>
- Lovesio, B. (2017). *Herramientas conceptuales para el diseño de tesis II* (Tesis de maestría). FLACSO- CFE, Montevideo.
- Mancebo, E. (2010). *La educación inclusiva: un paradigma en construcción*. IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, Rosario, Argentina, 2010. Recuperado de www.uruguayeduca.edu.uy/userfiles/1001/image/articulos/100901.
- Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la inclusión educativa en américa Latina*. Madrid, España.
- Abad, J. et al. *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Pichón, E. (1975). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Operti, R y Guillinta, Y. (2008) *La Educación Inclusiva*. 48.ª Conferencia Internacional de Educación. UNESCO, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Recuperado de https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasde_educación/search/search.
- Rebellato, J. L. (2006). *Ética de la liberación*. Montevideo, Uruguay: Nordam.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tedesco, J. C. (1990). *La educación y la justicia social en América Latina*. San Martín, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.
- Tourene, A. (1997). *Crítica de la modernidad*. Madrid, España: PPC.
- Verdesio, E. (1934). La enseñanza especial en el Uruguay. *Anales de Instrucción Primaria*, 1, p. 8.
- Vega, A. (2013). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4247223.pdf>.
- Viera, A y Zeballos Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), pp. 237-260.
- Vygotsky, L. (1924). *Defectología y compensación*.