



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

**Educabilidad, inclusión y exclusión educativa. Análisis desde
percepciones docentes en escuelas públicas de Montevideo.**

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

María Inés Rigamonti Escobar

Director de Tesis: Walter Bobadilla

Montevideo, setiembre 2023

Con mi amor más profundo, a mis hijos Pedro y Mercedes, a mi compañero de vida: Alberto.

Agradecimientos

Agradezco a las personas que a lo largo de mi vida me han alentado a superarme sin prejuicios, no temiendo a los desafíos y sobre todo han permanecido en este camino sin soltarse aún con distancias o no de por medio.

A mi familia próxima y extendida, mis hermanos, mis cuñadas y cuñados, mis concuñadas y concuñados, por su apoyo constante, su palabra de aliento y su compañía, por apoyarme en todo el proceso, especialmente a mi madre y a mi tía, por impulsarme a estudiar y siempre seguir adelante con mis metas y sueños.

A mis amigas y amigos de la vida, por apoyarme constantemente y entenderme siempre. Especialmente a Alexandra, hermana de la vida, quien es un motor indispensable y con quien planeamos la vida día a día con odiseas como esta; a Gelen, quien fue y es compañera insustituible de tantas aventuras académicas y a Natalí por estar siempre disponible, desde su juventud llenando mis temores con su audacia y claridad.

A mis compañeras y compañeros de trabajo, a mis “Chacarita’s” queridas, por alentarme a seguir adelante, a las “Inmunes Directoras” con quienes atravesamos la nefasta pandemia COVID y se alegraron con cada paso avanzado.

A los y las colegas docentes que participaron de esta investigación, por su confianza, por su tiempo y colaboración, ya que sin su ayuda esta tesis no sería posible.

A mis compañeros de maestría por ayudarme en este proceso y compartir charlar, inquietudes y buenos momentos.

Muy profundamente a mi tutor Walter Bobadilla, por su compañía, paciencia, tiempo y dedicación, sobre todo por sus palabras de aliento desde su calidez humana, su disposición y su incommensurable generosidad personal y académica.

Por último, quiero agradecer a FLACSO por darme la oportunidad de seguir avanzando en mi formación académica.

Contenido

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.	8
CAPITULO 1. Visitando y revisitando conceptualizaciones. Categorías conceptuales. Marco teórico.....	14
CAPITULO II. Aspectos metodológicos	28
CAPITULO III. Conversaciones entre percepciones y realidad. Una mirada reflexiva sobre los datos.....	39
CAPÍTULO IV. Conclusiones	78
BIBLIOGRAFÍA.....	86
OTRA BILIOGRAFÍA CONSULTADA	90

Índice de gráficos

Gráfico 1: Porcentaje de docentes que conoce el proyecto institucional, sin discriminar entre noveles o experimentados.....	41
Gráfico 2: Porcentajes de participación en instancias de acuerdos con el colectivo institucional.	44
Gráfico 3: Porcentajes de percepción e interés que generan temáticas de salas docentes.....	45
Gráfico 4: Porcentaje de percepción del fortalecimiento docente desde el encuentro profesional.	47
Gráfico 5: Porcentaje de formación a docentes específicamente en discapacidad.....	49
Gráfico 6: Porcentaje de órbita pública o privada de perfeccionamiento y/o formación docente en relación al interés personal.....	50
Gráfico 7: Porcentaje de docentes que considera que su centro educativo cumple con los parámetros de accesibilidad/inclusión.....	53
Gráfico 8: Porcentaje de docentes que opina sobre la posibilidad de que sus estudiantes en general pueden ser educados.....	60
Gráfico 9: Porcentaje de docentes que opina sobre la posibilidad de sus estudiantes en situación de discapacidad, de ser educados.....	61
Gráfico 10: Porcentaje de docentes que conocen el Plan de Desarrollo 2020-2024.....	63
Gráfico 11: Porcentaje de docentes cuyas prácticas de aula siguen lineamientos del Plan de Desarrollo 2020-2024.....	63
Gráfico 12: Porcentaje de docentes que consideran que sus propuestas de aula son inclusivas.....	64
Gráfico 13: Porcentaje de docentes que piensan que la participación de las familias es importante para enfrentar el desafío de la inclusión.....	66
Gráfico 14: Porcentaje de docentes que piensan que su escuela es mejorable al momento de pensarse como escuela inclusiva y participativa.....	67
Gráfico 15: Porcentaje de docentes que consideran que sus estudiantes con discapacidad pueden aprender.....	72

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

Educabilidad, inclusión y exclusión educativa. Análisis desde percepciones docentes en escuelas públicas de Montevideo

RESUMEN

En el marco de las políticas públicas educativas sus orientaciones para el quinquenio 2020-2024 (DGEIP, 2020) la educación inclusiva toma un rol de relevancia, marcando un hito en esferas de la educación especial. Se continúa un proceso de universalización de la educación como Derecho de todos y todas más allá de las singularidades, iniciado en el quinquenio pasado.

En ese marco, las prácticas pedagógicas se vieron atravesadas por una realidad demandante y desafiada. En este trabajo, se intenta analizar la relación que puede llegar a establecerse entre las percepciones docentes sobre educabilidad, la inclusión y las prácticas pedagógicas, y la implementación de las políticas educativas que buscan evitar el riesgo de la exclusión, elaborando para su análisis, categorías comunes a través de la mirada de los docentes y la cultura institucional de cada centro.

Palabras clave: Políticas educativas – Percepciones docentes - Discapacidad intelectual - Inclusión educativa – Prácticas pedagógicas – Exclusión educativa.

ABSTRACT

Within the framework of public education policies and their guidelines for the five-year period 2020-2024 (DGEIP, 2020), inclusive education takes on a relevant role, marking a milestone in the field of special education. It continues a process of universalization of education as a right for everyone, beyond singularities, initiated in the last five years.

In this context, pedagogical practices have been affected by a demanding and challenged reality. This work attempts to analyse the relationship that can be established between teachers' perceptions of educability, inclusion and pedagogical practices, and the implementation of

educational policies that seek to avoid the risk of exclusion, developing common categories for analysis through the eyes of teachers and the institutional culture of each centre

Keywords: Educational policies – Teacher perceptions – Intellectual disability – Educational inclusion – Pedagogical practices – Educational exclusion.

TEMA – ÁREA DE INTERÉS

Área de conocimiento: Educación

Área temática: Educación de estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Tema: Inclusión educativa.

INTRODUCCIÓN.

A. Indagaciones preliminares

Históricamente, los niños, adolescentes y adultos con discapacidad han sido parte de los grupos más invisibilizados y excluidos. Las consecuencias de esta exclusión pueden verse en la alta incidencia de la pobreza, en la baja educación y preparación para desarrollar proyectos de vida independiente, en las barreras arquitectónicas, comunicacionales y actitudinales que impiden su participación social y en el persistente estigma que disminuye sus oportunidades y expectativas de inclusión. (Meressman, 2013).

En las indagaciones preliminares realizadas, se encontraron aportes nacionales e internacionales en relación a esta temática, tesis doctorales, de maestrías, artículos científicos, sin embargo, no se ha podido encontrar material sobre la identificación de los factores que inciden al momento de realizar prácticas inclusivas con niños con discapacidad intelectual.

A nivel nacional, la tesis de maestría de Mary Dávila (2019), pone en la mesa aspectos de inclusión educativa en discapacidad intelectual y espectro autista desde una mirada de experiencias inclusivas en un centro educativo de Montevideo, como proyecto institucional. En la UDELAR, se encuentra también la tesis doctoral de Joanna Camargo (2015), que trata el tema de la exclusión, pero tomando los mecanismos que generan las instituciones para responder a las demandas del incluido. También se encuentra la tesis de grado de Nancy Guidotti Bintancur (2017), que realiza su enfoque en el campo de la educación primaria acotada en el Programa de Maestros Comunitarios en Montevideo.

En cuanto a las indagaciones internacionales, el artículo de la Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, de Gerardo Echeita (2013), titulado: *Inclusión y exclusión educativa de nuevo, “voz y quebranto”*, plantea la necesidad de debatir sobre perspectivas que relacionen los multifactores que implican el proceso de inclusión educativa en sus formas y procesos. Por otra parte, Montserrat Vela Ribes (2017), plantea en su tesis doctoral contextualizada en un pueblo indígena de la Amazonia, la importancia del desarrollo cognitivo para conseguir una vida autónoma y relacionándolo con el trabajo presentado en la revista de educación social de 2006 de autoría de Gema Saura (2006), la preparación educativa se enmarca

en un encuadre bio sico social que coincide con el paradigma inclusivo en el cual se encontraba Uruguay durante el período de referencia.

En esta búsqueda Emilio Tenti Fanfani (2008), identifica en artículo científico, que las dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión, deben apuntar al acceso, la permanencia, la universalización y las condiciones sociales y pedagógicas en que se desarrolla este fenómeno escolar.

Por su parte Yolanda Martínez Muñoz en su Tesis doctoral, expone creencias docentes sobre la educación inclusiva y en ese trabajo se buscó identificar las dificultades de las aulas inclusivas en aras de superar las aulas tradicionalistas (Martínez, 2008). En este trabajo no se involucra la visión de exclusión educativa.

En este proceso indagatorio, se observa que se no se han delineado los factores que inciden al momento de implementar prácticas pedagógicas –que pueden conllevar a la exclusión educativa- en las aulas de Montevideo, desde la mirada de los/as docentes y desde un propósito de eficacia en relación a los lineamientos del Plan de Desarrollo Educativo donde se detallan las orientaciones políticas educativas de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria para el quinquenio 2020-2024. Esta indagación se reforzó con el análisis de la documentación que delinea el marco teórico nacional e internacional.

Es en esta oportunidad, la inclusión intenta ser desafiada en su efectividad desde otra mirada... desde la mirada del docente y de la cultura institucional en que está inmerso, buscando así identificar los elementos que provocarían situaciones de exclusión educativa.

B. Justificación

Nuestro país ha transitado un camino sinuoso en términos de personas en situación de discapacidad y educación. Quizás, simplemente acceder a un Derecho Humano como lo es el educarse para ser participante activo de la sociedad en que se encuentra inmerso, sea un desafío multifactorial que requiere un análisis detenido.

El Uruguay, ha recorrido diferentes estadios (Sinisi, 2010) en términos de oportunidades ante la discapacidad, donde se ha pasado desde la segregación hacia la integración para posteriormente llegar a la inclusión de la discapacidad.

Es así que se caminó desde el encierro, pasando por la exclusión separatista (Villavicencio, 2018), luego la integración social del discapaz llegando finalmente, a arribar a un planteo de inclusión social y educativa amplia, en términos de derechos humanos.

En esos varios intentos por pasar de una educación segmentada a una universal, la inclusión va sobreviviendo a las vicisitudes de los tiempos.

Las experiencias relacionadas con los procesos de inclusión educativa, traslucen algunos signos que se acercan a la exposición, de los niños y niñas en situación de discapacidad intelectual¹. De esta exposición de sus fragilidades y vulnerabilidad, puede devenirse en una situación de exclusión educativa. Permanecer en un aula no es sinónimo de inclusión, evitar la exclusión que puede devenir de la inclusión (Echeita, 2002) es un desafío que tiene la escuela y todo el aparato del Estado. Esta situación de exclusión, se manifiesta en la imposibilidad de autonomía y participación en el ámbito escolar y social (Misischia, 2016).

Coincidiendo con lo planteado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005, en Calderón, 2017), la educación que no llega a concretarse en forma efectiva, solo abre más la brecha entre los que acceden a la posibilidad de hacer procesos de aprendizajes y participación y aquellos que no.

Es pertinente al momento de pensar la educación inclusiva, tener en consideración como lo expresa Marta García Medina (2017, p. 389) para mejorar la igualdad de oportunidades se deben “(...) incrementar y mejorar las medidas de atención a la diversidad (...)” y fomentar la inclusión desde una mirada de efectividad en la participación.

¹ "Discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años". (AAMR, Ad Hoc Committee on Terminology and Clasificaron, 10ma. Versión. 2002).

La inclusión educativa se ha investigado desde aspectos legales y sociales, educativo y de salud. Sin embargo, es importante detenerse a analizar aquellos aspectos que pueden proporcionar elementos teóricos y prácticos, que coadyuven a mejorar la situación que pone en riesgo a los niños y niñas en situación de discapacidad intelectual e intentar evitar una solapada inclusión excluyente.

C. Factibilidad

Se cuenta con acceso libre a la normativa actual nacional e internacional, así como con un tiempo favorable para investigarlo. Las fuentes de información son fiables y válidas. En relación a las posibilidades se considera que son viables, dado que el autor desarrolla sus espacios laborales en esta área de trabajo y es testigo fiel de la preocupación que existe en relación a este aspecto de la inclusión desde el colectivo docente y el interés desde las autoridades de la educación, por brindar soluciones a las demandas de la comunidad educativa.

D. Problema de investigación

La inclusión educativa es un tema que se encuentra presente en la agenda política nacional, generando nuevas perspectivas y movimientos en ocasión de lineamientos y disparador de nuevas gestas de oportunidades (CEIP, 2016). Diariamente los/as docentes se enfrentan a su profesionalidad, entre la tensión de las exigencias del marco político de los pilares de la educación para el quinquenio 2020-2024 y la realidad de sus aulas.

En este sentido, es habitual encontrarse con docentes que comparten su preocupación por las diversas singularidades existentes en la población de sus aulas. Es aquí donde se percibe que los maestros y maestras, se enfrentan ante un dilema ético-profesional por poder brindar oportunidades de aprendizaje de calidad a todas y todos sus alumnos/as, independientemente de las demandas educativas personales que presente cada uno, de acuerdo a la situación de discapacidad o no. En ese contexto, esta investigación, desde un análisis cualitativo, pone en consideración como la concepción que el docente tiene en cuanto a las posibilidades educativas de su alumnado interviene en sus propuestas áulicas y en la calidad de aprendizajes posibles.

El problema, en una investigación cualitativa, se plantea desde la bibliografía seleccionada, las experiencias vividas y las intervenciones investigativas, de manera tal que surge como un emergente enfocándose en el proceso y en el desarrollo, hacia las experiencias de los que participan de ella (Hernández Sampieri, 2014).

Por ello, surge la siguiente interrogante: ¿tiene relación la concepción docente sobre educabilidad en las prácticas inclusivas y su alter ego llamado exclusión? Se busca poner en consideración de todos y todas, el problema de prácticas que anteponen la discapacidad a la posibilidad de ser aprendiente. ¿Son las prácticas docentes inclusivas? ¿Buscan evitar los riesgos de la exclusión educativa en forma proporcional a su concepción de educabilidad?

Es de interés, poner en discusión las relaciones que se entrecruzan al momento de proponer prácticas inclusivas, así como revisar aquellas políticas educativas que permiten fortalecer colectivos docentes en educación primaria en tiempos de modelos educativos nuevos, universalistas e inclusivos.

E. Hipótesis

Las percepciones docentes, sobre educabilidad, interfieren en las prácticas pedagógicas, favoreciendo la tensión que se genera entre la inclusión y el riesgo de la exclusión educativa.

F. Objetivos general y específicos

El objetivo general consiste en analizar las percepciones docentes sobre educabilidad y su vínculo con la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Los objetivos específicos refieren a:

Identificar las concepciones de educabilidad en relación a la discapacidad, que poseen los/las docentes de escuelas de la periferia de Montevideo Este.

Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas donde existe inclusión de personas con discapacidad intelectual.

Establecer las relaciones subyacentes entre la percepción del docente acerca de la educabilidad y sus prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

G. Preguntas relativas de los objetivos

Identificar las concepciones de educabilidad en relación a la discapacidad, que poseen los docentes de escuelas públicas de la periferia de Montevideo Este.

¿Los docentes reconocen el concepto de “educabilidad”? ¿De qué forma conceptualizan la educabilidad en relación a la discapacidad? ¿Reconocen diferentes paradigmas desde donde posicionarse para enfrentarse a la inclusión en sus aulas?

Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas donde existe Inclusión de personas con discapacidad intelectual

Al momento de planificar sus prácticas, ¿dónde se posicionan estos docentes? ¿Cómo viven sus experiencias inclusivas los docentes? ¿Qué manifiestan sobre lo que implica llevar adelante prácticas inclusivas, como profesionales de la educación? ¿Consideran que sus prácticas favorecen aprendizajes en los estudiantes incluidos? ¿Suelen mantener un ambiente de acogida hacia los niños y niñas incluidos de sus aulas? ¿Consideran su planificación como una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes incluidos en su aula?

Establecer las relaciones subyacentes entre la percepción del docente acerca de la educabilidad y sus prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

¿Cuál es la relación que establecen entre dicha concepción y la inclusión del discapacitado en un aula común? ¿Qué opinión tienen sobre educar a un discapacitado intelectual en la escuela de hoy? ¿Cómo consideran que repercute este recibimiento de acogida en su labor docente y en el estudiantado?

CAPITULO 1. Visitando y revisitando conceptualizaciones. Categorías conceptuales. Marco teórico

- Cultura institucional y políticas públicas.
- Educabilidad y discapacidad intelectual.
- Inclusión educativa, percepciones docentes y prácticas pedagógicas.

i. Concepto de discapacidad. Marco legal nacional e internacional. Evolución.

Nada hay de tan perturbador como aquello que a cada uno le recuerda sus propios defectos, sus propias limitaciones, sus propias muertes. Es por eso que los niños y los jóvenes perturban a los adultos; las mujeres a los hombres; los débiles a los fuertes; los pobres a los ricos; los deficientes a los eficientes; los locos los cuerdos...

(Larrosa y Pérez Lara, 1997, p. 14).

Cuando hablamos de discapacidad, hablamos de sujetos que necesitan una mirada sobre ellos como personas en una situación transitoria o permanente. Requiere de unos otros, que puedan mirar condiciones humanas desde un lugar de empatía, preocupación y ocupación. La educación pública uruguaya, se caracteriza por una vocación universalista y democratizadora del conocimiento.

Surge así la educación inclusiva como derecho siendo una práctica política. Su origen se remonta a la Conferencia de Unesco de Tailandia donde se promueve la idea de Educación para todos y todas, orientada a atender la diversidad y como crítica a los modelos integracionistas.

Inclusión significa educar a niños y niñas con discapacidad en escuelas a las que concurrirían sino tuvieran discapacidad. Para ello, es menester, ofrecer servicios y apoyos necesarios para poder estar en ambientes comunes, apoyar a maestros y administradores de la educación en general, manejar currículos universales, fomentar la socialización sin prejuicios y enseñar a comprender y aceptar las diferencias.

El marco legal internacional, se inicia con la Declaración Universal de Derechos Humanos donde en su artículo 26 establece el derecho a la educación por todo ser humano, y que la educación como objeto de desarrollo personal favorecerá la tolerancia.

En JOMTIEM, se realiza la 1ª Conferencia Mundial de Educación Para Todos, y allí se establece que la educación debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos y todas. Pasa de exponerse a oportunidades a aprovechar oportunidades y centralizando así en el concepto de calidad de aprendizaje. Con ello se introduce el principio de inclusión educativa.

En el año 2005, se realiza una Cumbre internacional donde se habla de la interdependencia entre los derechos civiles y políticos que garanticen libertades de las personas y que reduzcan las desigualdades. Entonces, la educación se equipara a igualdad de oportunidades para una vida ciudadana digna.

Con la Convención de Derechos del Niño, la niña y el adolescente, en su artículo 29, se afianza el concepto de educación basado en tres principios: primero el de dignidad del ser humano, segundo el de no discriminación y por último el de participación democrática, siendo todos juntos fundamentales para favorecer y posibilitar la igualdad de oportunidades.

En referencia al marco legal nacional, la Ley General de Educación N° 18437, en su artículo 3°, da pautas de una educación orientada a la vida armónica, integrada entre trabajo, cultura y salud. En su artículo 8, da garantía a los colectivos minoritarios y vulnerados, asegurando la igualdad de oportunidades y el ejercicio del derecho a la educación y efectiva inclusión social, promoviendo propuestas educativas que respeten las diferentes capacidades y características del individuo.

La participación se garantiza en el artículo 9, exponiendo como principio fundamental que el educando es un sujeto activo que debe apropiarse de saberes; así como también las metodologías utilizadas deben favorecer la autonomía.

Para ello, en su artículo 33, instala la libertad de modalidades educativas formales que garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación a través de los apoyos necesarios para tal fin.

Luego en noviembre del año 2008, se ratifica en nuestro país, la Convención de Derechos para personas con discapacidad. En este documento, se establece, promover, proteger y asegurar el disfrute pleno de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. En relación a la educación, la ratifica como derecho y establece será basada en un sistema de educación inclusiva en todos los niveles. Además, establece: accesibilidad y acceso, educación de calidad, igualdad de condiciones y dentro de la comunidad en que vivan.

Llegado el año 2010, con el objeto de equiparar oportunidades se promulga la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (Ley 18651) que en sus artículos 39 y 40, establecen que el Ministerio de Educación y Cultura y la Administración Nacional de Educación Pública, deben facilitar y suministrar elementos y aportes científicos, técnicos y pedagógicos para el desarrollo óptimo de las facultades de los sujetos incluidos, estableciendo la plena inclusión en aulas comunes.

Para el quinquenio pasado, se establecieron políticas públicas educativas con líneas políticas educativas que se basaron en principios rectores de calidad, integralidad, inclusión y participación.

Actualmente Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, puso en marcha un conjunto de políticas integradas y combinadas entre sí,

“con un articulación sistémica y estratégica buscando aplicar los recursos de la manera más inteligente y eficiente. Las principales políticas serán una transformación curricular, buscando ofrecer a los estudiantes y a la sociedad una propuesta centrada en las características y capacidades de los estudiantes, en sintonía con la investigación educativa actual y con las demandas de la sociedad del siglo XXI; un conjunto de programas focalizados destinados a los estudiantes más vulnerables en lo educativo y lo social, con propuestas en áreas clave como la lengua, la matemática, las habilidades socioemocionales y el pensamiento científico, en el desarrollo de competencias.

Un cambio necesario en la gestión de los centros educativos con foco en la construcción de verdaderas comunidades profesionales, con la utilización de herramientas de planificación estratégica e información pertinente en tiempo

real; una política de desarrollo profesional docente que brinde las herramientas que los profesionales de la educación necesitan para perfeccionarse y crecer como tales, que incluye la formación de todos los equipos directivos del país de los diferentes niveles educativos; cambios en el régimen estatutario, que de una vez tengan en cuenta la formación y el desempeño en forma más significativa que la mera antigüedad; y la concreción de una propuesta de formación de los profesionales de la educación, de índole universitaria, como corresponde a la tarea que desarrollan.” (ANEP, Plan de desarrollo educativo 2020-2025, 2020).

ii. Educabilidad y discapacidad intelectual.

“El verdadero ingenio no es aquel que cree en la educabilidad absoluta del otro sino más bien aquel que está convencido de que sus convicciones en este campo no tienen ninguna influencia en los resultados del educando”

P. Meirieu (2008, pág. 26)

Existe una postura actual sobre la discapacidad, desde una construcción social. Es habitual encontrarse con asociaciones conceptuales obsoletas y por ello es necesario diferenciar deficiencia de discapacidad. En el primer caso, se refiere a la anormalidad o pérdida de una estructura corporal de una función fisiológica donde se incluyen las mentales. Se hace una referencia a “anormalidad”, desde un modelo médico de la discapacidad, como referencia a una desviación significativa respecto a la norma estadística (CIF/OMS-2001). Este origen biomédico hegemónico, refiere a una discapacidad dada por el cuerpo.

Sin embargo, actualmente, se habla de discapacidad desde un modelo social donde la discapacidad está dada en las relaciones y valores sociales como perspectiva histórica. En ella el concepto evoluciona y resulta discapacidad desde la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás (Convención NNUU, 2006).

Para Philippe Meirieu, la educabilidad es sobre todo un instrumento nacional cuyo objeto es explicar la incapacidad que tendrían ciertos profesores de administrar, a través del

grupo, el acto de aprender; de hacer girar la palanca, de hacer girar la actividad hacia una intención positiva en función de las capacidades del alumno. Es una convicción profunda del profesor en relación con el futuro del otro (en Leal, 2009, p.23). Este autor, relaciona en su propuesta, el vínculo entre las condiciones escolares, las condiciones sociales y políticas que operan en para un aprendizaje logrado. Afirma que es necesario que el docente tenga lo que llama “convicción pedagógica” de que su alumnado incluido es capaz de incorporar aprendizajes nuevos. Asimismo, esta posibilidad que se ofrece al estudiante, tiene relación directa tanto con el concepto de poder como el de libertad, desde donde se cruzan los saberes y las oportunidades materializadas en prácticas pedagógicas.

En tal sentido, Merieu (2008) menciona un hacer –que vincularíamos a las prácticas docentes- con el fin del éxito de un otro. Sin embargo, si este proceso no es favorable en oferta ni en logro alguno, se cae en una suerte de exclusión del estudiante ante la posibilidad de aprendiente. Surgen interrogantes en relación a dónde se encontrarían las responsabilidades, las causas y las posibilidades de ir subsanando este dilema.

Este concepto se instala en la agenda pública, desde cierta sospecha acerca de si los alumnos sobre todo de sectores de origen social con duras condiciones de vida y de crianza, estarán o no condicionados en sus aprendizajes y su escolaridad exitosa. Sin embargo, este tema no se trata de discutir acuerdos referenciales en relación a las escuelas que se ofrecen a cada tipo de niño y niña, sino que se trata de significar el término en relación a la las causas que se le pueden atribuir, a qué orientaciones se definen en desde las políticas públicas y sobre todo en el desarrollo de los proyectos institucionales, en la cotidianidad de lo pedagógico (Baquero, 2013).

Educabilidad puede entenderse como la oportunidad que surge de la transacción entre el individuo y su entorno. Se atribuye este concepto en exclusividad al hombre. Sin embargo, surge como una cualidad del ser humano, producto de los procesos que tuvieron lugar durante su evolución². (Carrasco, 2009). Por lo tanto la educación no es un acontecimiento evolutivo sino que necesita de una explicación en términos de herencia cultural. Es la propiedad que aparece en el sistema mental humano, cuando este sistema se educa, se atraviesa por la experiencia. La concepción de educabilidad que el docente tenga sobre sus educandos, está

² Evolución es el proceso de cambio de los seres vivos a través de sucesivas generaciones.

interferido por procesos originales de calidad y contenido de las propias experiencias que lo constituyen.

Los márgenes de educación posible, se asocian a sus posibilidades de educación que están en dependencia de la posibilidades de su educación permanente, la disminución de oportunidades de educación permanente, disminuyen sus posibilidades de educación en general, tomándolas como la posibilidad de creación de escenarios posibles donde se relaje o incentiven modelos de adaptación o integración cultural (Carrasco, 2009).

La educabilidad no es solamente la posibilidad de modelamiento comportamental, sino asume una vertiente espacial y temporal, orgánica e individual y grupal. Se entrelaza con la educación en sus procesos y productos, en relación a la posibilidad de adquisición de habilidades.

Existen dos teorías que nos hablan de un encuadre sobre esas oportunidades posibles: pesimismo y optimismo pedagógico. Mientras en la primera autores consideran la educabilidad como pronóstico imaginario que no entra dentro de un campo de la acción posible donde el fenómeno educativo es radicalmente problemático, para los segundos, los propósitos educacionales pueden lograrse totalmente y en todos y aquí el fracaso educacional se sustenta en la diferencia entre el sistema de comportamientos del individuo y el que los educadores se propusieron, siendo el producto de un experimento mal realizado (Carrasco, 2009). La educabilidad refiere entonces, al hecho de la posibilidad de educación del sujeto, en el inmenso margen que su comportamiento depende del aprendizaje.

Actualmente, estamos en un nuevo paradigma en términos de conceptualización de la discapacidad intelectual, siendo una definición algo inconclusa que abre la posibilidad a que cualquier persona con limitaciones significativas en su rendimiento intelectual, pueda asumir un rol social ofreciéndoles las mejores condiciones y en igualdad en términos de derechos y deberes que con sus pares (Portuondo, Revista Cubana de Salud Pública, 2004).

Es parte del desafío tomar la educación como oficio de lazo social al decir de la Dra. Carmen Rodríguez, posicionando al educador como el que hace mejor cuando piensa, y piensa mejor cuando hace, buscando hacer cosas por y desde el gusto de realizarlas superando la alienación y recuperar el hacer y el pensar.

En este proceso de construir rampas, puentes, es necesario que el/la docente se considere artesano/a, no como tensión sino como definición intrínseca desde la riqueza del concepto y generando lazos desde lo social y desde el entramado de los oficios relacionados, concepto que se entrecruza con el de redes y comunidades de aprendizaje.

Este nuevo escenario, invita y desafía a analizar las prácticas pedagógicas que están presentes en las acciones educativas inclusivas cotidianas con referencia a las personas en situación de discapacidad intelectual en escuelas comunes de Montevideo, porque se está en un tiempo de innovación y de espacios para re-crear lo nuevo.

Los/as docentes están invitados a poner voz a aquello que no puede ser dicho, manos a lo que no puede ser hecho y pensamiento al ser invisible e invisibilizado. Ser docentes en una dimensión de pensar lo impensable, ampliar lo pensable... (Frigerio, 2007).

Los modelos educativos ofrecidos por lo instituido, no han sido suficientes en apariencia para operar coherentemente entre las políticas universales y la realidad como está dada. Por ello, surgen nuevos modelos, más abiertos que apuntan a despertar la esencia profesional del educador y del maestro/a.

Se está ante un modelo que permite trascenderse como ejecutantes, cambiar el paradigma desde los hechos, generando una educación equitativa que promueva un clima de confianza consigo mismo y con los demás. De esta manera se intentan fomentar canales participativos de aprendizaje colectivo y romper las barreras que sostienen una exclusión desde la inclusión.

Este nuevo modelo, busca trabajar desde tres ejes (Skliar, 2017): biografías personales, respuestas del lenguaje y respuestas pedagógicas a esas biografías. Ante ello, es necesario trascender lo educativo, que el maestro no sea un instructor, sino un *puente* (Del Torto, 2015), aprender a aprender, aprender para la vida, todos juntos trascendiendo el mercado impuesto por políticas hegemónicas globalizadoras. Trabajar con cómplices que acompañen ese cambio conceptual de trascendencia... aprender a enseñar a vivir y ganarse la vida...

Para muchos, es el entorno escolar el único y último lugar donde poder comenzar a cambiar su destino. El mundo lo ha clasificado desde una mirada fría y distante, impersonal, de mercado. Sin embargo, favorecer éxitos desde las posibilidades permite miradas y consideraciones personales e interpersonales como alteridad. Mirar a otros y ser mirados por ellos. Generar conciencia de existencia, de ser parte de un algo que me importa y al que le importo. Pertenecer es el objetivo natural del hombre.

En un mundo donde se desdibuja el ser humano, es necesario atender a lo diverso desde cada singularidad, trascendiendo el uno por el todos desde ese lugar personalísimo. Dicotomía que desafía al agente educativo y a toda la comunidad educativa, porque implica compromiso desde el uno por aquel otro que aún si pedirlo toma lo que se le ofrece en forma generosa, en forma tal vez hasta altruista.

En este marco la inclusión educativa es un proceso colectivo que resulta de una construcción simbólica de los hombres, de la comunidad educativa, contribuyendo a mejorar las condiciones del entorno para acoger y alojar a todos y todas (Del Torto, 2015). Así el objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que surge de las actitudes y respuestas a la diversidad (Ainscow, 2001).

Lo importante es el intento por acortar las brechas, brindando oportunidades para que todos y todas transiten por trayectorias educativas en condiciones de equidad. En tal sentido, cada alumno/a participa como centro de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, donde lo intra e inter institucional son el sistema de contención de dicho proceso educativo, donde se gestan instancias de educación participativa basado en un aprendizaje dialógico generando un vínculo de feedback (Segura, 2015), entre “enseñante” y “aprendiente” (Fernández, 2000, pp. 59-69-82-83).

iii. Cultura institucional y políticas públicas educativas.

En cada institución de enseñanza, existen rasgos identitarios que hacen a la singularidad del mismo.

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 2002, pág.20).

La educación pública uruguaya, mantiene características por vocación universalista de democratización del conocimiento. Las políticas públicas educativas, tienen un lugar central dentro de las actividades del Estado, cumpliendo una función social y también son una fuente de legitimación de la gestión de los gobiernos.

En materia educativa todo cambio implica una movilización de recursos económicos para financiar las acciones que legitimen y generen consenso ante las propuestas con perspectivas de beneficios que aún resultan inciertas y de algún modo imprecisas, pero que necesitan ser parte de la “puesta en agenda” de las autoridades políticas. (Bonino, 2015).

En tal sentido, en Uruguay las líneas políticas educativas se basan en cuatro principios rectores para el quinquenio de referencia: calidad, integralidad, inclusión y participación; a través del desarrollo de las políticas de mejoramiento curricular, expansión de la educación inicial, extensión del tiempo pedagógico, fortalecimiento de la formación docente, adecuar centros educativos en accesibilidad y prácticas, como líneas de acción (CEIP, 2016). La educación inclusiva ha transitado por un camino desde la segregación a la integración desde la década de los 40, pasando por terminologías diversas y desde la integración hasta la inclusión.

La cultura institucional, se conforma del grupo de aprendizaje, como estructura formada por personas en tiempo y espacio común, para lograr aprendizajes a través de su participación

en el mismo. Los procesos de cambio conjunto como es el aprender, se producen en el intercambio entre miembros, desde un aprendizaje individual, donde tareas, técnicas y contenidos, conforman un diálogo comunicacional intra grupal (Souto, 1993).

Los Estados Nacionales, se presentan como unos interlocutores únicos de luchas políticas donde se construyen significaciones sobre la situación de las personas con discapacidad. Estos sentidos, se instalan dentro de instituciones y espacios de vida comunitaria sin haber definido qué concepciones sobre la discapacidad sustentan las políticas implementadas; es necesario modificar la lógica histórica institucional, donde se respondía a parámetros de normalidad, para incursionar en una equidad que se enmarca en las diferencias y no una igualdad que sólo logra, aparentemente, vulnerar derechos (Misischia, 2018).

iv. Inclusión educativa, percepciones docentes y prácticas pedagógicas.

En su artículo *Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible*, Viera y Zeballos (2010, pág. 27), dicen que Mancebo y Goyeneche señalan que inclusión educativa implica,

la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores.

La inclusión educativa supone una particular perspectiva y acotación en torno a una noción más amplia de inclusión social. Parece imprescindible señalar que la inclusión educativa no es ni una didáctica ni una pedagogía específica, ni ningún tipo de instrumento concreto para trabajar en los contextos educativos. Se entiende la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases (Viera, 2014).

Como antecedentes, se interesante recorrer el camino vivido por esta categoría, que se inicia en el segregación para llegar finalmente a la inclusión. La evolución hacia la inclusión educativa, empieza con la extinción del discapaz donde era puesto en hospicios para evitar el bochorno social que implicaba tener en el seno familiar una persona discapacitada.

Luego, ya en tiempos de aceptación familiar, adentrándose en la década del 1940, en la órbita educativa se comienza por intentar la homogeneización del alumnado, proponiéndose centros exclusivos para cada característica física o intelectual.

En el 1971, la Organización Naciones Unidas, realiza un reconocimiento de derechos del retrasado mental poniéndolo en igualdad de derechos con los demás sujetos. Para el año 1978, surge el término “Necesidades Educativas Especiales”, observándose una falencia del sistema educativo para niños en situación de discapacidad.

Según esta organización, existen sólo cuatro formas de escolarización para las personas con discapacidad y tres de ellas son discriminatorias, siendo solamente la inclusión educativa en un marco de educación inclusiva, la única forma educativa efectiva de garantizar y efectivizar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. De este modo, se incursiona en una perspectiva pedagógica como derecho a la educación (Cobeñas, 2020)

Ya en el año 1990, se comienza instalar la noción de “Educación para todos” y finalmente en 1994, se realiza la Declaración de Salamanca que representa un compromiso de mandatarios de diversos países con la intención de ofrecer educación para todos aquellos estudiantes que se encontrasen en situación de exclusión del sistema educativo regular o estuvieran en un espacio segregado aunque fuera dentro del mismo (Cruz, 2019).

Desde el año 2000, ya se instala la noción de educación inclusiva, fortaleciéndose con la Declaración de Derechos de las Personas con discapacidad la década del 40, en ese trayecto, se realiza un proceso de segregación-inclusión y finalmente la inclusión educativa.

En Uruguay, este proceso, se inicia con la Ley General de Educación del año 2008 donde se establece un currículum único para todo el universo estudiantil. Sin embargo, en 2014, se aprueba el Protocolo de Inclusión Educativa, dando un marco social al proceso educativo y relacionándolo con la diversidad de los estudiantes, con miras a eliminar o disminuir la exclusión educativa.

La inclusión educativa, se ubica actualmente, en un modelo bio-sico-social que garantice el acceso a una educación de calidad, independientemente de las características del sujeto. Debe

de responder a las necesidades del estudiante y posibilitar igualdad de oportunidades, evitando la exclusión educativa.

Se fundamenta en la educación como derecho; derecho de todos a ser educados en y para la diversidad, los valores y los aprendizajes de significación universal. En ese contexto educativo y social es donde se enriquece el sujeto, donde puede continuar su valoración de lo diverso. Esto requiere de políticas educativas claras y coherentes que se sostengan desde los hechos, una comunidad educativa que funcione en red y equipos de apoyo que defiendan la diversidad. En tal sentido, el rol docente se empodera como artífice y creador, siendo indispensable establecer redes de roles creando comunidades de aprendizaje con aquellos sistemas de apoyo de los centros de recursos de educación especial.

Las prácticas pedagógicas se desarrollan en un espacio áulico, compartido entre docente y estudiante, espacio que se conjuga como posibilitador y posibilitante de transformaciones. Estas prácticas pedagógicas tienen que de estar inmersas en una cultura escolar que permita desarrollar modalidades de trabajo que apunten a romper las barreras a que se enfrenta el sujeto en situación de discapacidad. Es necesario que se viva desde lo social, para que se conforme el sujeto social “co-vivencia” como principio de vivir con el otro, (Del Torto, 2015) como alteridad en términos de preocupación y de ocupación.

Según Avalos (2018, pág.109), las prácticas pedagógicas son “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (Avalos y Larrain, 2018). Sin embargo, siguiendo a Graciela Frigerio (, el oficio de educar, es el arte de educar, es volver a vestir nuestras prácticas como pensamiento, porque se ha evolucionado desde la edad media y se ha dejado de ser prácticas que dividen pensamiento de acción. Actualmente, “el educador hace mejor cuando piensa y piensa mejor cuando hace”. En definitiva, no se trata de superponer exclusiones, sino que se trata de analizar en forma situada la construcción de identidades y experiencias en términos relacionales (Foucault, 2001).

El acto educativo, tiene como protagonistas a los estudiantes con sus singularidades y los docentes con las suyas. En este binomio, compete detenerse en la mirada que sobre sus educandos tienen estos profesionales. Sabido es que las personas perciben el mundo donde viven de acuerdo a cómo van viviendo su propia historia, con sus experiencias y sus encuadres y contextos. De acuerdo con Cáceres (Cáceres, 1959), expresa que percepción proviene del latín

“perceptio”, que significa recibir, recolectar, o tomar posesión de algo. Se entiende como un primer elemento de elaboración cognoscitiva o como primer elemento donde la información recibida, se transforma en un elemento conocible y comprensible.

Asimismo, Carterette y Friedman (1982), plantean que el mundo se percibe como un todo y no en forma fragmentada. Es la percepción es un estado subjetivo a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes. La define como un proceso de extracción y selección de información relevante, encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante (Oviedo, 2004).

La percepción es un constructo selectivo, por medio del cual las sensaciones son organizadas en conjuntos dotados de sentido. En él intervienen tanto estímulo externos como las estructuras perceptivas o internas como las motivaciones o expectativas o experiencias propias del sujeto que percibe. Es necesario dar significado a los datos iniciales, darles el tratamiento de un proceso de interpretación para encontrarle la relación con uno mismo.

Es por medio de la percepción, que el sujeto da significado al ambiente (Calixto Flores y Herrera Reyes, 2010) en que está situado y habitado. Es una forma de construir el mundo que lo rodea, integrándolo a través de información sensorial y atravesándolo por el propio cúmulo de recuerdos evocables o no en forma consciente.

Sin embargo, percibir no es sentir, por lo que percepción no es sinónimo de sensación. Mientras que esta última es una experiencia a partir de un estímulo, es una respuesta a un hecho captado por los sentidos, aquella es la interpretación de una sensación, que captada por los sentidos, adquiere un significado y es clasificado en el cerebro del sujeto.

Una percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe (Vargas Melgarejo, 1994).

Cuando se habla en términos de inclusión educativa se refiere a la educación como enfoque que busca dirigirse a las “necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003, p. 4). Sin embargo... ¿se puede hablar de

inclusión sin exclusión?. Es una tensión constante, mientras que la sociedad no se empodere del concepto de inclusión como constructo con un rol vinculado a la tarea del cómo y porqué lograr un equilibrio entre lo común a todo el alumnado en una acepción comprensiva y la necesidad de mirar y ser “mirado” desde la diversidad de la población infantil, derivada de las necesidades que le imponen sus barreras personales y en las que se invita a atender la singularidad de cada niño o niña sin generar exclusión (Echeita, 2002).

No se trata de superponer opresiones-exclusiones, sino de analizar en forma situada, la construcción de identidades y experiencias en términos relacionales (Foucault, 1999). Es cuestión de evitar las perturbaciones que generan procesos de negación e invisibilización que sobre las personas con discapacidad intelectual, se pueden producir (Misischia, 2018).

CAPITULO II. Aspectos metodológicos

“Los seres humanos utilizamos narrativas para expresar nuestras emociones, sentimientos y deseos. Narrativas diversas: escritas, verbales, no verbales, y hasta artísticas, usando diversos medios, desde papel y lápiz hasta páginas en las redes sociales de internet. Ellas representan nuestras identidades personales y nos ayudan a organizar las experiencias. Los diseños cualitativos pretenden “capturar” tales narrativas.”

Hernández-Sampieri (2014)

11.1. Definiendo el marco

En la evolución de la humanidad, se ha podido observar cómo ha sido una preocupación constante, el poder interpretar su realidad y a sí mismo con las interacciones que entre ellos se van produciendo.

Esta investigación tiene como objetivo general, analizar las percepciones docentes sobre educabilidad y su vínculo con la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad intelectual. Para alcanzar el momento situacional de análisis y comparaciones que puedan surgir, resulta indispensable establecer el marco en que este estudio reflexivo se realiza.

A modo de esquema inicial, es posible situar que se utilizará una metodología cualitativa, que, desde un lugar epistemológico y paradigmático, nos plantea una metodología fenomenológica que permite arribar a comparaciones desde un diseño de casos múltiples.

11.1.1. Investigación cualitativa

Podemos definir a la investigación como el “proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas planteados a través de la obtención, análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos”_(Munarriz, 1991, pág. 20). Siguiendo a esta autora, lo que determina la diferencia entre una investigación cualitativa y otra cuantitativa es la forma en que se

percibirá la complejidad de las interacciones humanas entre sí y con su entorno, en relación al problema que se vaya a analizar. (Munarriz, 1991).

La investigación cualitativa otorga al término “diseño” según afirma Hernández Sampieri (2014), una referencia hacia el abordaje general que se utilizará en todo el proceso investigativo.

Es sabido que el conocimiento científico no se construye desde una perspectiva única, sino que se define desde posturas epistemológicas abiertas y plurales que permitan descripciones de situaciones, personas, vínculos y reacciones que son observables (Watson-Gegeo, 1988).

En el campo de la educación, ubicar al investigador desde una perspectiva del actor, y tomando en cuenta las interrelaciones que el propio investigador establezca con los sujetos de estudio, hace que el estudio de los problemas educativos, hacen que a investigación cualitativa sea quien permita captar el significado de las acciones sociales.

La metodología cualitativa, es vista como una estrategia de la investigación cualitativa que al decir de Tejedor (1986, pág. 43), sea una metodología “sensible a las diferencias, a los procesos singulares y anómalos, a los acontecimientos y a los significados latentes”.

Se utiliza como punto de partida, una realidad que busca describir, construir e interpretar que en el mundo relativo el entendimiento opera desde la mirada de los actores que serán estudiados (Hernández Sampieri, 2014).

Es considerada como un proceso activo, sistémico y riguroso de investigación e indagaciones dirigidas a posibilitar una toma de decisiones por parte del investigador, sobre el objeto a investigar y mientras se está en el campo objeto de estudio. Se investiga en ámbitos educativos con el propósito de lograr modificaciones, transformaciones en ese campo educativo.

Desde un perspectiva epistemológica, existen autores que proponen volver a cuestiones básicas de referencia en relación a la verdad, la certeza y una lógica que pueda justificar el conocimiento (Serrano, 2007).

Como afirma Serrano en su cátedra de la UNED, a la investigación cualitativa le interesa el caso particular, el fenómeno dentro de la realidad en la que se sucede y estudia. De este modo, se logra contextualizar, situar y registrar tanto los hechos, los marcos que referencian las acciones como los eventos sin realizar desmembramientos que desvirtúen esa realidad situada que los posibilita.

Describir, comprender e interpretar desde una lógica inductiva, dónde el investigador y el fenómeno objeto, se vinculen y relacionen en una interdependencia, dando lugar a la subjetividad (Hernández Sampieri, 2014).

En esta investigación se trata de entender la realidad docente, escolar, como la perciben sus actores. Este carácter fenomenológico, busca comprender a los sujetos en el total posible de circunstancias en que se desarrollan estas acciones humanas. No se pretende generalizar resultados, sino analizarlos en forma intensiva desde datos profundos y enriquecedores, que permitan alcanzar la comprensión de las personas, sus procesos y los contextos, siendo esa la finalidad (Hernández Sampieri, 2014).

En tal sentido, una investigación fenomenológica que se flexible y permite adaptarse a la realidad concreta, también habilita un interés por la exploración de percepciones y acciones desde la comprensión más profundo del significado de los hechos observables.

Asimismo, este modelo habilita técnicas de recogidas de datos confiables y adaptativos, permitiendo generar hipótesis así como establecer criterios, tipología y clasificaciones de posterior descripción y conceptualización (Serrano, 2007). Los datos sean alineado en forma progresiva, fundamentándose desde la inducción analítica, tomando lo que sea estrictamente necesario o amerite, desde la estadística (Hernández Sampieri, 2014).

La investigación cualitativa permite un acercamiento a la realidad de manera visible, cercana a las situaciones de los sujetos con la riqueza del conocimiento más preciso, permitiendo conjugarlos con las descripciones vivencias y relaciones del investigador (Hernández Sampieri, 2014).

11.1.2. Del diseño fenomenológico del modelo cualitativo.

En esta investigación, se ubica dentro del paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico, que se caracteriza por una teoría que se construye desde la praxis y en constante reflexión con ella. Es menester, atender a los escenarios donde se suceden los hechos observados y observables. Versa sobre lo que las personas vivencian en común en relación a fenómeno o proceso, sobre las diferentes perspectivas que del mismo tienen, para entenderlo. Evidencian categorías que se manifiestan a través de dichas experiencias y sus acciones (Hernández Sampieri, 2014).

Desde una mirada fenomenológica hermenéutica, se realiza una interpretación de los hechos y la experiencia de los actores, cuyas reglas surgen como producto de una interacción dinámica entre la definición de un problema de investigación, su estudio y reflexión, la narrativa descriptiva y su interpretación que puede ser atravesada por los significados que le aporte cada uno de los participantes (Hernández Sampieri, 2014).

Ese escenario, es percibido por el investigador desde una mirada holística, realizando análisis interpretativo que buscan plasmar un diseño de investigación flexible. Por ello, la metodología es inductiva, tanto en cuanto pone énfasis en los hechos y no en muestras representativas. (Serrano, 2007).

Con este diseño, se obtienen las perspectivas de quienes participan de ella, desde allí se explora y comprende los espacios comunes en relación a un mismo fenómeno, es lo que Rodríguez Sampieri llama “esencia compartida”; para encontrar los elementos comunes en determinadas vivencias (Hernández Sampieri, 2014).

11.1.3. Desde una perspectiva metodológica: investigación multimétodo

La complementación y e integración dan cuenta de una mirada múltiple y necesaria para lograr una percepción clara y completa de los hechos/realidad observada. Permite, al decir de Cook y Reichardt (1986) utilizar objetivos múltiples, vigorizar los tipos de métodos y la triangulación de información.

Se reconoce por parte de Margarita Bartolomé en su artículo sobre investigación cualitativa en la Revista de Investigación Educativa, que las estrategias utilizadas para abordar la realidad pueden ser muy similares, que la concepción del objeto de estudio como realidad construida se toma de forma holística, pero que lo trascendental está en la finalidad de la investigación que es poder comprender, establecer relaciones consistentes y transformar las prácticas (Bartolomé, 1992).

Desde este lugar, la combinación de múltiples métodos, perspectivas deben tomarse como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad al trabajo de investigación (Denzin y Lincoln en Serrano, 2007).

En suma, se busca que, a través de una mirada cualitativa, se analicen las interacciones que se traducen en acciones de los docentes frente a niños y niñas en situación de discapacidad intelectual. Estas interacciones operan desde la percepción sobre la educabilidad que los docentes tienen de estos estudiantes.

Interpretar la realidad desde las entrevistas, las propuestas, la observación de aula y de documentos que enriquezcan esta triangulación de información de los actores y sus contextos de acción. No se propone cuantificaciones, sino que se intenta describir y analizar para comprender dichas percepciones docentes.

Desde un diseño flexible, desde tradiciones basadas en el modelo fenomenológico se pretende explicar relaciones y experiencias desde una intuición reflexiva para escribir las vivencias desde el sujeto y para establecer pautas relacionales entre ellas y sus percepciones sobre eso mismo.

11.2. De las técnicas de recolección de datos

11.2.1. Pauta de entrevista a docentes

Se trabaja sobre modelos de entrevistas basadas en modelos flexibles, por lo que se utilizará entrevistas semi estructuradas dado que posibilitan la guía de preguntas y el entrevistador puede agregar preguntas adicionales para precisar conceptos (Hernández

Sampieri, 2014) de los docentes con el objetivo de indagar sus concepciones sobre educabilidad y discapacidad.

Siguiendo a Hernández Sampieri (2014) se considera la entrevista como forma íntima y flexible, intentando que el encuentro, la conversación y el intercambio de ideas e información permitan la construcción de significados respecto a un tema.

Esta modalidad de entrevista, permite transitar las preguntas según el ritmo y dirección que va tomando la propia conversación, atendiendo al contexto y los participantes. La intención de la entrevista, es obtener respuestas que den cuenta de la perspectiva del entrevistado, tomando en cuenta elementos como la espontaneidad, los gestos habiéndose creado previamente un clima de confianza que evite la percepción del interrogatorio y situaciones prejuiciosas.

Las preguntas no tendrán ningún tenor tendencioso, buscando siempre el clima de conversación y diálogo. Para la elaboración de esta entrevista se tomaron aspectos prácticos (de interés y compromiso mutuo), éticos (con instancias reflexivas previas) y teóricos (atendiendo a la finalidad de esta entrevista) (Hernández Sampieri, 2014).

En el transcurso de esta investigación ocurre la pandemia por COVID 19, por lo que se vieron menoscabadas la cantidad de entrevistas y observaciones previstas. En este sentido, se optó compensar los encuentros presenciales con cuestionarios abiertos asincrónicos que fueron respondidos por un total de 22 docentes.

11.2.2. Pauta de observación en aula

Se observarán espacios de interacción del docente y aquellos estudiantes en situación de discapacidad intelectual (aula, recreos, otras actividades de interacción). Cuando se referencia a la observación, es importante diferenciarla del mero “ver”.

En este sentido, no se limita la observación al sentido visual, sino que incluye todo lo percibido por los sentidos, con el propósito de explorar ambientes e intentar significar proceso y vínculos personales, situaciones o circunstancias, comprender procesos, identificar problemas

y tal vez generar hipótesis a futuro. En las observaciones, se tuvieron en consideración aspectos del ambiente físico, social y humano, principalmente, sin dejar de lado aquellas actividades colectivas e individuales (Hernández Sampieri, 2014) que permitirían luego atravesar las respuestas. La observación cualitativa es formativa y al decir del Hernández Sampieri, *constituyen el único medio del que no se puede prescindir*. (Hernández Sampieri, 2014)

11.2.3. Pauta de análisis documental

Matriz de análisis documental:

- Planificaciones
- Cuadernos de clase
- Memorias didácticas

Mirada sobre los documentos del docente donde planifica y/o registra sus acciones diarias y anuales. De esta forma se permite al investigador analizar el lenguaje escrito del participante. Puede nuevamente, tener otras formas de atravesar las subsiguientes entrevistas y/o encuestas realizadas, permitiéndole recurrir de forma aleatoria a la elaboración del contexto de cada situación (Hernández Sampieri, 2014).

11.3 Criterio de selección de la muestra

Se eligen de cuatro escuelas de la periferia de Montevideo Este por ser una zona de vulnerabilidad y mayor riesgo de deserción.

Se toma esta zona por razones de influencia geográfica y de factibilidad.

La selección de docentes se realizará en función de la inclusión en el aula (por lo menos una) y por la experiencia inclusiva del docente o su calidad de novel.

Como en la formulación del problema tampoco es relevante que piensan los estudiantes, éstos no serán entrevistados.

Esta muestra es intencional. No pretende ser representativa del universo sino que está construida con fines teóricos que no pretenden ser generalizantes. La muestra quedará conformada por 25 docentes, de diferentes grados, con la mirada y participación de 6 maestros directores (conformantes de equipos de gestión).

Tabla 1 –Estrategia metodológica

Problema. Qué vamos a investigar. De forma sintética	Objetivos específicos	Preguntas planteadas para cumplir objetivos	Qué insumos preciso para contestar las preguntas planteadas	Técnicas que utilizaré
La percepción docente sobre educabilidad y la relación con las prácticas inclusivas en relación a estudiantes en situación de discapacidad intelectual.	I Identificar las concepciones de educabilidad en relación a la discapacidad, que poseen los docentes de escuelas de la periferia de Montevideo Este.	¿Los docentes reconocen el concepto de “educabilidad”? ¿De qué forma conceptualizan la educabilidad en relación a la discapacidad? ¿Reconocen diferentes paradigmas desde donde posicionarse para enfrentarse a la inclusión en sus aulas?	Relevar información sobre le dominio conceptual del término educabilidad y discapacidad. Obtener información que de cuenta del o los paradigmas que el docente frecuenta desde sus prácticas.	Observación Entrevistas a docentes.
	II Analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas donde existe inclusión de personas con discapacidad intelectual.	Al momento de planificar sus prácticas, ¿dónde se posicionan estos docentes? ¿Cómo viven sus experiencias inclusivas los docentes? ¿Qué manifiestan sobre lo que implica llevar adelante prácticas inclusivas, como profesionales de la educación? ¿Consideran que sus prácticas favorecen aprendizajes en los estudiantes incluidos? ¿Suelen mantener	Seleccionar aulas con inclusiones para ser observadas. Indagar sobre las prácticas inclusivas y los discursos que la sustentan.	Observación Entrevistas Análisis documental

		un ambiente de acogida hacia los niños y niñas incluidos de sus aulas?		
	III Analizar las relaciones subyacentes entre la percepción del docente acerca de la educabilidad y sus prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de discapacidad intelectual.	¿Cuál es la relación que establecen entre dicha concepción y la inclusión del discapacitado en un aula común? ¿Qué opinión tienen sobre educar a un discapacitado intelectual en la escuela de hoy? ¿Cómo consideran que repercute este recibimiento de acogida en su labor docente y en el estudiantado?	Contrastación de los discursos con la prácticas.	Observación Entrevistas Análisis documental

Organización trabajo de campo

¿Dónde realizaré el trabajo de campo?	¿Tengo acceso a los entornos que quiero observar?	¿Cuándo se desarrollará?	¿Cuánto tiempo voy a requerir para observar?	Si no tengo acceso ¿he pensado en una alternativa en caso de que no me den acceso al entorno de interés?
En cuatro escuelas de la periferia Este de Montevideo, por lo menos tres docentes en cada una.	Si porque soy docente itinerante.	En los meses de setiembre a diciembre	2 meses	Se prevé que en caso de no acceder, se supriman las observaciones de aula y se realicen entrevistas en entorno externos, solicitando acceder a sus planificaciones.

Ejecución trabajo de campo

Tiempo en meses/semanas	Entrevistas/a quién/cargo	Tiempo en meses/semanas	Observación	Tiempo en meses/semanas	Revisión documental	Otras técnicas
Noviembre	Escuela 1 Docente 1 y 2	Setiembre	Escuela 1 Aula 1 y 2	Noviembre 2021 - Mayo 2023	Acceso a planificaciones. Memorias didácticas. Acceso a registros documental del alumno (cuadernos).	Recopilación de fuentes secundarias si amerita.
	Escuela 1 Docente 1 y 2		Escuela 2 Aula 3 y 4			
	Escuela 1 Docente 1 y 2		Escuela 3 Aula 5 y 6			
	Escuela 1 Docente 1 y 2		Escuela 4 Aula 6 y 7			

CAPITULO III. Conversaciones entre percepciones y realidad. Una mirada reflexiva sobre los datos.

“Cada canción es un objeto complejo. La complejidad de ese objeto original, no estará en su cuerpo visible. Es una complejidad interior, una complejidad coherente e invisible. Una canción puede interpretarse en uno, dos, tres, cuatro o más planos de profundidad (...) es más rica cuanto más planos de profundidad resista.”

Ruben Lena (1972)

Cuando se piensa en un enfoque cualitativo, se tiene el propósito de examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández Sampieri, 2014).

Con este marco de referencia, se realiza una mirada sistémica, humanizada y sobre todo de diálogo con y entre los datos recabados y la realidad circundante. El contexto situacional, hace de cada dato y relato, una percepción donde lo subjetivo se entrelaza con la realidad de los hechos y se transforma en anuncio y denuncia. Más del 80% de los docentes participantes, agradecieron el espacio donde poder expresar aquellos aspectos que sienten como fragilidad y no estaría pudiendo encontrar respuestas que fortalezcan o solucionen sus demandas.

Las percepciones docentes sobre la posibilidad de aprendizaje de sus estudiantes, trae a la mesa un elemento más, ya no sobre su posibilidad de enseñante sino sobre la del aprendiente ³. Será interesante descubrir si la actitud docente define o no la oportunidad de aprendizaje del estudiante (Sanz, Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula., 2011).

³ “Pienso al sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (Conocimiento Cultura...) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación). El concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el de sujeto enseñante, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aún: el aprender sólo acontece desde esta simultaneidad. Hasta podría decir que para realizar un buen aprendizaje es necesario conectarse más con el posicionamiento enseñante que con el aprendiente. Y, sin duda, se enseña desde el posicionamiento aprendiente”. Fernández, Alicia. Los idiomas del aprendiente, pág: 55-59. 2007. Bs As. Argentina.

¿Esta invitación a la dimensión subjetiva del análisis, permite que se plantee una discusión diferente donde el contexto social, la exclusión social y las oportunidades colectivas, llevan el tema a un terreno que subyace cuasi disimulado y donde se pregunta qué aspecto de un status quo social, quiere mantenerse... es el de las desigualdades?, es el de las oportunidades sin garantías de justicia y calidad educativa? (Kaplan, 2001).

Plantea Elias ⁴(en Kaplan, V., pág.271. Simposio internacional), que constituir una idea de subjetividad social, aporta a generar cambios en las estructuras sociopolíticas y en las de los individuos (Kaplan, 2001), y por ello, abordar las percepciones docentes y sus prácticas como evidencia de su propio encuadre teórico profesional, hace a la favorecer reflexiones posibles sobre cómo instancias de prácticas educativas, son un real mediación entre la reproducción y la producción escolar.

El grupo de docentes mantiene una característica común y es que todos y todas desarrollan su tarea educativa o de gestión, en escuelas públicas de Montevideo periférico. En este colectivo se desagregan equipos directivos y grupos docentes que permitirán un análisis comparativo entre ambos grupos, pudiéndose encontrar algunas posibles puntas de madeja.

De los datos iniciales, se puede identificar y agrupar a los docentes entre aquellos noveles maestros o experientes, siendo la misma situación para los directores o equipos de gestión.

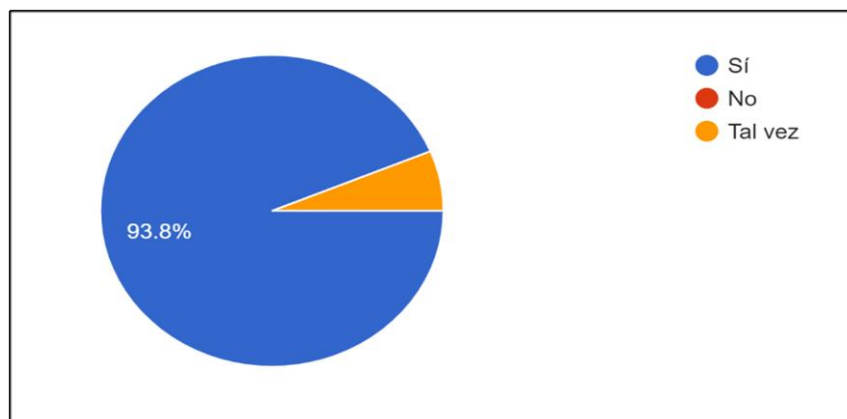
Es de relevancia que los docentes y los equipos directivos, sean hacedores o conozcan (según su nivel de intervención y participación institucional), el proyecto del centro en que desarrollan su tarea educativa. Dice Ruth Harf que las instituciones educativas, son consideradas como ambientes turbulentos donde sólo la Teoría del Caos, puede brindar aportes conceptuales para entenderlas como tal. Las instituciones educativas, se proyectan como espacios de gestión educativa flexible, abierta y dispuesta a dar respuesta a este azaroso mañana cotidiano (Harf y Azzerboni, 2014).

En este universo de docentes abordados más del 90% de los docentes consultados, conoce el proyecto de su centro escolar, lo que indica que existe un compromiso interesante

⁴ Kaplan, V. XI Simposio Internacional Proceso Civilizador “Civilización cultura e instituciones”. Las preguntas por la subjetividad social: aportes desde Norberto Elias. 2001. Bs. As. – argentina.

desde los lineamientos pedagógicos institucionales, dado que es fundamental tener dominio de los objetivos y propósitos educativos de la institución.

Gráfico 1: Porcentaje de docentes que conoce el proyecto institucional, sin discriminar entre noveles o experimentados.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea en 16 escuelas de la periferia de Montevideo.

Si a ello le agregamos, que más del 60% de los actores consultados, es efectivo (gozando de un cargo permanente en centro escolar o trabaja en ese local escolar con una continuidad de más de 5 años, es posible afirmar que estaríamos ante un colectivo casi permanente, con continuidad en relación a la misión y visión de dicho centro y que comulga con ellas, proveyéndose de un marco referencial que dará sentido a sus prácticas (Harf y Azzerboni, 2014).

Que el equipo docente y director, tengan esta estabilidad en el tiempo, ha volcado que aspectos subjetivos como la confianza, relaciones inter personales gestadas y una mirada conjunta sobre los objetivos de la escuela, sean compartidos y elegidos por ellos. Este compromiso redundará en una base interesante al momento de delinear el encuadre profesional de estos sujetos.

En ocasiones la participación en espacios de reflexión profesional, implica hacerse arte y parte de ese colectivo, permitiendo conformar reales comunidades profesionales de aprendizaje, que favorecen el perfeccionamiento profesional desde la reflexión personal. Sin

embargo, existe un porcentaje de docentes -que aunque menor- no suele participar de espacios de salas docentes. Si “entendemos por participación al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público” (Frigerio y Poggi, 1992, pág. 22) ⁵ pero también de lo privado, surge la pregunta de por qué no es absoluta la participación y resulta que existen hoy escuelas que no cuentan con espacios de reflexión conjunta habilitados formalmente por el sistema educativo.

Es interesante ver, que este sencillo 7%, son escuelas donde se comparten las mismas características poblacionales con el ingrediente particular de pertenecer al área de Educación Especial dentro del sistema educativo de la DGEIP⁶. Es esto un elemento que incide ¿de qué forma en los docentes?, ¿los posiciona a la par que sus colegas?, ¿qué implica para los equipos de gestión este diferencial al momento de conformar sus cuerpos docentes?.

Estos espacios donde colectivizar y conformar ese “cuerpo docente”, aparece como una de las modalidades de reunión que mejor canaliza las aspiraciones del equipo profesional escolar, en tanto permite una mayor comunicación a través de la participación, posibilitando la discusión y toma de decisiones referente a las prácticas cotidianas y proyecciones de mejora de los aprendizajes de los alumnos así como la profesionalización de los colectivos.

Se concibe como un espacio de diálogo compartido que entiende la participación y el compromiso en la acción. Los saberes adquiridos en la misma, supone una instancia que promueve la creación en conjunto del saber didáctico. La mirada colectiva se ve enriquecida con los aportes de los participantes, en la que se establece una relación sistemática entre saber a enseñar, procesos cognitivos de los alumnos en la apropiación de los contenidos e intervención docente.

Se constituye así, un espacio para la construcción del Proyecto Institucional porque se genera la posibilidad de socializar prácticas transformadoras estimulando la investigación y el enriquecimiento profesional de todos los participantes. Constituir la Escuela como objeto de

⁵ Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. “Las instituciones educativas cara y ceca”.Cap. 3: Actores, instituciones, conflictos. Ed. Troquel. Bs. As. 1992

⁶ Dirección General de Educación Primaria.

estudio crea la necesidad de trazar un punto de partida y establecer los lineamientos de hacia dónde se quiere llegar.

Equipo de Gestión 1: En base obviamente al diagnóstico inicial o al análisis de la situación, situacional, ahí se identificaron el FODA, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. En base a eso se seleccionó según el perfil también de la institución y la historia de la institución propiamente dicha se priorizaron algunos puntos a trabajar o insistir positivamente para revertirlos. Nos basamos en las debilidades y no en las fortalezas. (Escuela de Montevideo).

Desde un encuadre basado en los lineamientos educativos desde Inspección Técnica para este quinquenio, encontramos que la circular N° 2, nos invita y apela a una didáctica de la supervisión donde hacemos con y para el otro y el nosotros. “Compartir el pan” habla de un director que, junto a y junto con el docente, observan y analizan la realidad en entorno reflexivo, colaborativamente y compartiendo desde el diálogo, permitiéndose generar instancias de acuerdo que permiten al supervisor, llevar adelante ese rol de orientador de la enseñanza y garante de los aprendizajes⁷.

Mientras los docentes miran su participación personal, desde los equipos de gestión, la mirada es diferente, independientemente tengan esta instancia habilitada formalmente por el propio sistema. Los equipos directores, realizan salas con participación coincidente en relación a los maestros o profesores del centro educativo, sin embargo, solamente un 2% de ellos, incluye al personal docente y no docente en estos encuentros.

Por su parte, los docentes tienen otra visión de participación y convocatoria, siendo sólo el 65% de los consultados docentes que consideran no haber compartido la elaboración de acuerdos institucionales con personal no docente de la institución. Pero el 93% de todos, considera que la conformación de una cultura institucional inclusiva y un cuerpo docente “fuerte”, requiere de la participación activa de este personal no docente en los acuerdos institucionales.

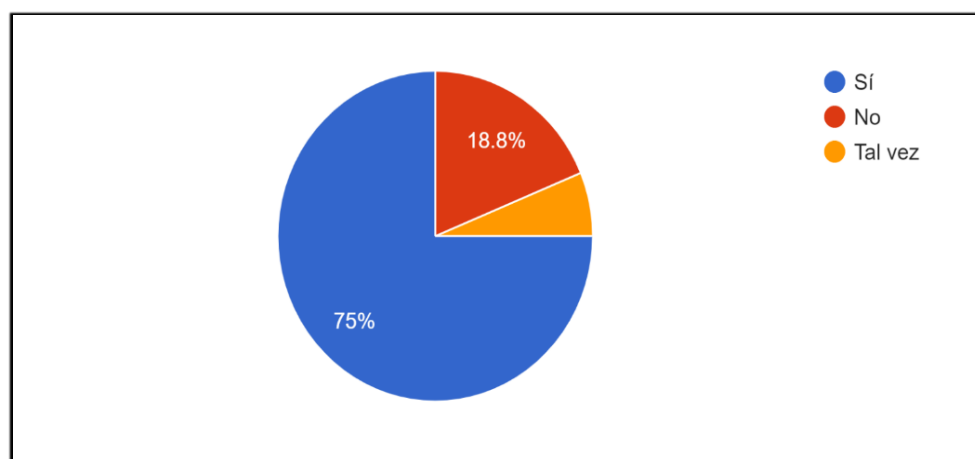
⁷ ANEP-DGEIP Circular N° 3/2021. Inspección Técnica.

Resulta interesante, observar la variable participación, tanto en cuanto, en promedio el 89% de ambos grupos (docente y de gestión), consideran que debería de participar todo el personal docente en ellas.

Docente 2: Bueno, la participación de las familias está hoy en día relegada a un último, último escalón y voy a explicar porqué. Porque la participación como dije ya, se ejerce, y vos podés abrir las puertas de la institución y tener oídos para escuchar.

Equipo de Gestión 1: Si, por supuesto que sí. Lo tengo clarísimo (hay que horrible pero me apasiona) lo que falla primeramente y haciendo una autocrítica, porque para eso estamos, son las claves de participación con las cuales invitamos. (Escuelas de Montevideo)

Gráfico 2: Porcentajes de participación en instancias de acuerdos con el colectivo institucional.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo.

Estos docentes, en su mayoría consideran que existe buena participación en instancias de acuerdos institucionales. Es interesante ver como un porcentaje interesante, no lo considera así, porque es complejo pensar que todos esos docentes comparten esos mismos espacios, generando percepciones opuestas de las mismas vivencias.

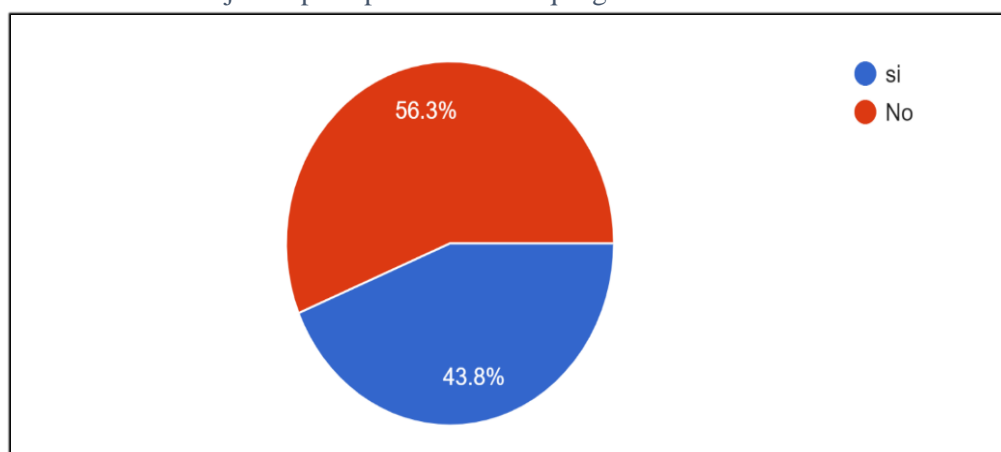
Estamos dentro de un paradigma educativo inclusivo, por lo que es misión de la escuela, atender y ofrecer las apoyaturas necesarias para garantizar un aprendizaje de calidad a cada estudiante de sus aulas.

En este marco, esas salas tomadas como instancias de perfeccionamiento profesional, no incluyen habitualmente, temas relacionados a discapacidad, inclusión, situaciones inclusivas a coordinar en acciones. Sino que tanto directores como docentes coinciden en temáticas relacionadas a aspectos normativos u organizacionales. A modo ilustrativo, fueron mencionadas reiteradamente: Transformación Curricular Integral (en todos los aspectos que implica: planificación, perfiles de egreso, aprendizaje competencial, evaluación), Memorias didácticas, coordinación de funcionamiento, problemas emergentes relacionados a aspectos vinculares de estudiantes o familias.

Trabajan sobre temáticas que definen a la institución como ser abordajes de aulas, compartir prácticas, debilidades y fortalezas de la institución, no encontrándose en el racconto temático, inclusión como desafío imperante desde las políticas públicas actuales manifiestos en el los fundamentos y principios del Marco Curricular Nacional de ANEP (ANEP, Marco Curricular Nacional, Principios orientadores, 2022), demandando en sus comentarios la necesidad de incluir temas específicos de formación y perfeccionamiento docente.

EL 56% de los docentes consultados, coincide en que si bien los temas son interesantes, no tienen que ver con inclusión de estudiantes, ni temas de género, ni calidad educativa en clave de inclusión. Su mirada vuelca temas trillados, poco atractivos que no ofrecen gran desafío más allá de la TCI⁸.

Gráfico 3: Porcentajes de percepción e interés que generan temáticas de salas docentes.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo.

⁸ Transformación Curricular Integral Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024

Por su parte, quienes sí mantienen espacios semanales por el tipo de escuela que son (Tiempo completo), refieren a un espacio sistematizado fundamental para el funcionamiento general del centro, sintiendo que es un espacio de aprendizaje con otros, sin embargo, vuelven a identificar que los mismos temas están ausentes de su agenda. Todos los docentes incluyen en temáticas pendientes de ser abordadas y esperadas por ellos, aquellas que refieren aspectos inclusivos, sobre todo en lo que refiere a minorías y a formación en estrategias específicamente

Docente 4: La sala es de frecuencia semanal. Se tratan temas generales de la institución, casos específicos de algún alumn@ en particular, planificación, recibimos formadores en temas específicos, etc. Creo que es una instancia muy importante de encuentro, ya que durante la jornada escolar, es muy difícil generar estos espacios de intercambio. Las más interesantes, son las de formación. Donde podemos aprender e intercambiar sobre un tema específico: convivencia, espacios lúdicos, Matemáticas, etc. Escuela de Tiempo completo)

Se abre aquí una nueva interrogante: ¿son suficientes las instancias de capacitación formal desde el propio sistema educativo?, ¿ofrece una verdadera carrera formativa en servicio?, ¿qué ocurre con estos docentes que desean formarse y no logran acceder?...

En definitiva, los docentes tienen una percepción sobre su autoformación y participación institucional que los colocaría en un espacio de desventaja en temas comunes a toda la educación y sobre todo al momento de pensar en relación a la inclusión.

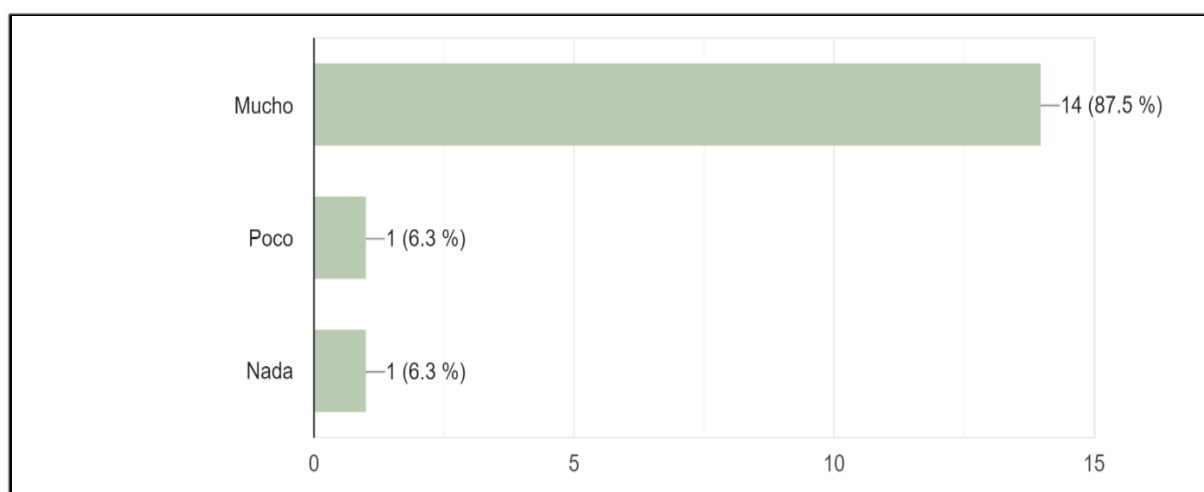
Pero, ¿qué justificaría implementar cambios en este aspecto si aparentemente se continúa andando? Y allí los docentes dejan claro que para trabajar en forma de cuerpo institucional y para tener una identidad institucional, son necesarios los acuerdos porque: es una tarea cooperativa; desde el rol que cada sujeto desempeña, participa de la educación de ese estudiante; la institución se fortalece en la unidad; se hace “necesario saber hacia dónde se va” y “que se quiere”, construyendo desde el compromiso personal, lo colectivo; porque todos y todas son parte de este constructo colectivo que *“hace a la institución”*.

El concepto de profesionalización docente ha cambiado y evolucionado con el devenir de los tiempos. Cada contexto histórico ha hecho oscilar este concepto hasta la desprofesionalización o tal vez la re profesionalización de los docentes, abordándose desde una

mirada en que tiene más interacción con el medio, los sujetos intervinientes en cada acto educativo y por resultado el desarrollo de un comportamiento estratégico como evidencia profesionalizadora (García Martínez, I y Martín Romera, A, 2018).

Esta interacción en y con el acto educativo, se ha visto muy fortalecido en el 87% de las consultas, mientras que el 6% considera que ha sido poco el aporte y los restantes piensan que no les ha aportado nada en relación al fortalecimiento de sus prácticas.

Gráfico 4: Porcentaje de percepción del fortalecimiento docente desde el encuentro profesional.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo.

Adentrándose en la categoría formación profesional, se incursiona en la autopercepción de sus propios saberes. Para ello, es necesario identificar cómo conceptualizan determinados términos vertebradores, como es el de discapacidad. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas ratificado por nuestro país en la Ley N° 18418,

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.” (Ley N°18418, 2008).

El Uruguay, como ya se ha desarrollado en capítulos precedentes de este trabajo, tiene un vasto recorrido inclusivo y de atención a la discapacidad en relación a la órbita educativa, siendo de los primeros países en definir legalmente a la educación nacional como inclusiva a partir del Decreto 72/017 que aprobó el primer "Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos" y que fuera modificado por el Decreto 350/022 que aprueba el nuevo "Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad".

En este sentido, todos los docentes reconocen el término, evidenciando cierta sensibilización con la problemática abordada. Sin embargo, cuando se ahonda en una conceptualización personal del término, refieren a ello como una condición, situación, limitación, obstáculo, impedimento o incluso equiparándola en un 2% de los casos, a la normalidad.

Pero, ¿qué es normalidad? ¿Es otra condición contrapuesta por lo que quien no sea normal es anormal? ¿Qué connotación tiene esta palabra? Resulta interesante que ante estas interrogantes, todos los sujetos convocados, responden que no quieren asemejar lo no normal como referencia a algo inferior o malo.

El 98% restante deja en palabras esa diferencia, permitiendo presumir un espacio posible de acción desde lo posible y la oportunidad tangible. Posibilidad y oportunidades desde la singularidad de cada sujeto y no en parámetros de estándares medios de normalidad.

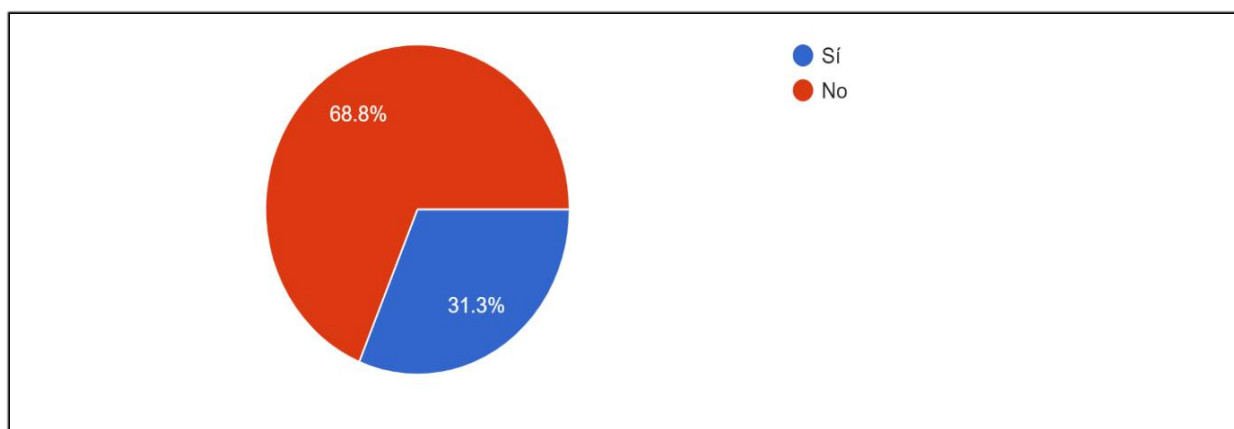
Sin embargo, todos en los ejemplos, en la descripción, llegan a valoraciones positivas en una aparente búsqueda de no ser negativos ante la discapacidad que por una real convicción de un situación limitante real, que pone al sujeto en desventaja frente a una sociedad que lucha por superar su condición de discapacitante (Skliar, Pedagogías de las diferencias, 2017).

Para un 15% de estos docentes, esa discapacidad está relacionada al aprendizaje de ese estudiante, poniendo a la educación del discapacitado en un espacio por demás reducido, ajeno y de poca interacción con la formación del sujeto como ser integral, donde la interrelación con el medio es en sí un proceso de aprendizaje (Navas Macho, P., Verdugo, M.A., Arias Martínez, B., Gómez Sánchez, L., 2010) que compete a la educación sistémica como parte de las políticas públicas educativas tanto en cuanto *constituyen el conjunto de líneas de acción diseñadas ...*

y efectivamente implementadas por las autoridades educativas; son esas acciones y las inacciones que operan en el campo educativo (Bentancur, N. y Mancebo, M. E., 2012).

Si tomamos al docente como profesional tanto en cuanto, hace de su saber y formación, su reflexión y profundización sobre la materia que es su menester, es otro dato interesante encontrarse con que el 68% de los docentes consultados, son profesionales de la educación que no han recibido formación en discapacidad aun estando dentro de un paradigma educativo inclusivo y encontrarnos inmersos en una transformación curricular que ahonda en una educación centralizada en el estudiante desde lo que él es, donde la acción educativa esté verdaderamente centrada en el estudiante es imprescindible percibirlo integralmente, conocerlo, comprender sus circunstancias y desde allí actuar (ANEP, Marco Curricular Nacional, Principios orientadores, 2022, pág. 38).

Gráfico 5: Porcentaje de formación a docentes específicamente en discapacidad.



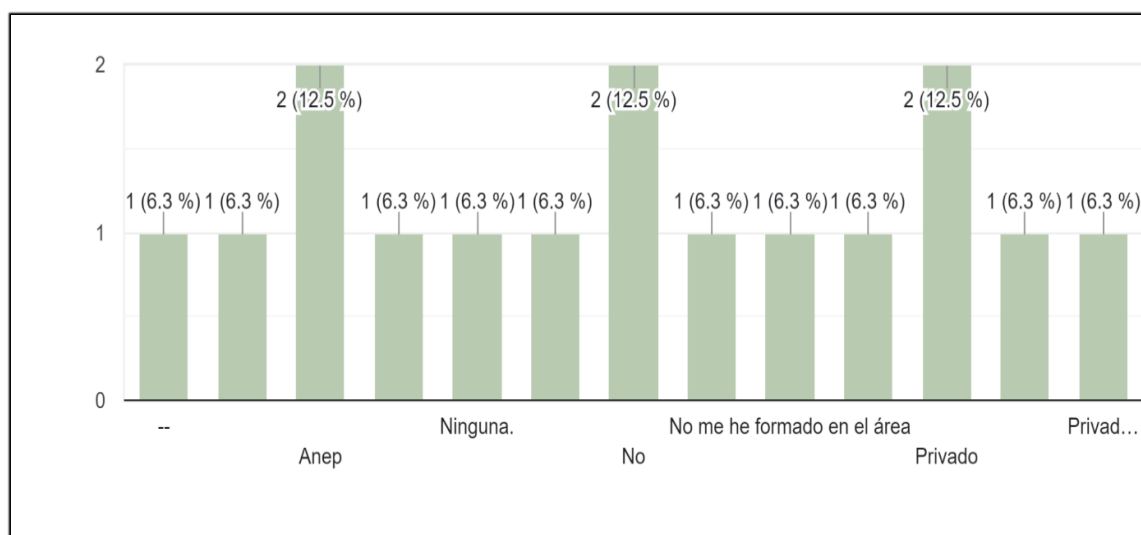
Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo.

En los Ejes Orientadores para este quinquenio, incluyen en sus principios orientadores (2 y 4) estrategias inclusivas reforzadas desde la formación docente. Al momento, se ha podido constatar que el 69% restantes de aquellos docentes, se ha formado por interés personal, tanto en la órbita privada y en la órbita pública, encontrando un “debe” (como debilidad del sistema y aquellas políticas públicas educativa), ofreciendo solamente formación débil, o demasiado

selectiva que termina excluyendo aspiraciones de superación y deseos de saber por la mayoría de los noveles docentes.

En relación a este interés de perfeccionamiento docente, menos de la mitad carece de formación absolutamente por fuera de la carrera de grado, y de los restantes han incursionado ante el desafío de la práctica cotidiana en cursos y formación que les permitiera encontrar estrategias para el aula y favorecer aprendizajes de calidad por todos sus estudiantes, especialmente atendiendo la discapacidad y el desafío que ella implica en la labor diaria ⁹ (ANEP, Plan de desarrollo educativo 2020-2024, 2020).

Gráfico 6: Porcentaje de órbita pública o privada de perfeccionamiento y/o formación docente en relación al interés personal.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo.

Desde el decreto de 2017 donde se establece que la educación en todo el territorio nacional, será inclusiva y garantizará la educación de calidad para todos los estudiantes en cada singularidad personal, todas las escuelas públicas del Uruguay se denominan, escuelas

⁹ ...como parte del compromiso que el país ha venido realizando desde la propuesta de Naciones Unidas en su Agenda 2030, mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se ha trabajado para describir la situación y proponer alternativas dentro del ODS 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Objetivos del Desarrollo Sostenible: ODS 4. MCN 2022-2025

inclusivas, por lo que es más que factible encontrarse con que el 100% de los docentes maestros, maestras, profesores o directivos consultados, confirman que en sus escuelas se encuentran con estudiantes en situación de discapacidad. La mayoría absoluta de estudiantes en situación de discapacidad tienen diagnóstico de alguna de las patologías siguientes: TEA, dificultades motrices, auditivas, intelectuales, visuales.

En ocasiones, se encuentran pluridiscapacidades o estudiantes que revisten características de desvío sin diagnóstico específico. Este panorama, expone a los maestros y maestras, así como a los equipos de gestión, a situaciones de indefensión ante su propia falta de experticia. Suelen recurrir al apoyo y bonhomía de pares docentes o consultas que parten desde su interés y con personas allegadas a ellos.

Impacta detectar cómo el 95% de los consultados (directivos y docentes de aula), salen en búsquedas personales cuales quimeras propias, por dar una respuesta lo más profesional posible y sobre todo respetuosa del prójimo. ¿No sería deber de la formación docente aplacar esta demanda, posibilitando capacitaciones cuasi obligatorias en su proceso formativo básico? ¿Se estará aún a tiempo para responder a esta demanda sin limitaciones de cupos y restricciones banales, exigiendo a quienes deben ofrecer esta formación indispensable para una educación de calidad y equitativa que desande tiempo de exclusión e inequidad, lo más posible?

Este grupo consultado, mantiene una idea común sobre las características que considera debe tener un centro inclusivo, donde pueden describir aspectos de respeto a las singularidades, diversidad y donde se debería de potenciar a los estudiantes en el desarrollo máximo de sus competencias y habilidades.

En relación a la presentación con la comunidad, consideran debería ser abierto, dinámico y flexible, contando sobre todo con los recursos materiales y humanos que garanticen aprendizajes de calidad educativa para la población que reciben. Los equipos de gestión, abren aún más esta descripción agregando que el centro debe de adaptarse a los estudiantes, agregan características de “alegre, divertida, acogedora” dejando entrever cierta infantilización e idea de que la inclusión educativa tiene aspectos compensatorios (coincidiendo con aquella mirada triste y negativa, de inferioridad de los estudiantes en situación de discapacidad).

Todos los centros educativos sean inclusivos, con todo el universo de singularidades posibles, requiere de estas características, observándose que son aspectos de clima institucional el cual redundará en la calidad educativa del centro, independientemente de la variable inclusiva (González Vargas, 1997).

Sostienen que es necesario contar con terapeutas personales, equipos multidisciplinarios que trabajen con esos estudiantes y con los docentes de aula, considerando indispensable disminuir el número de estudiantes por aula para una garantizar calidad de aprendizajes posibles. Cuando se menciona calidad educativa, se hace referencia a un concepto multidimensional.

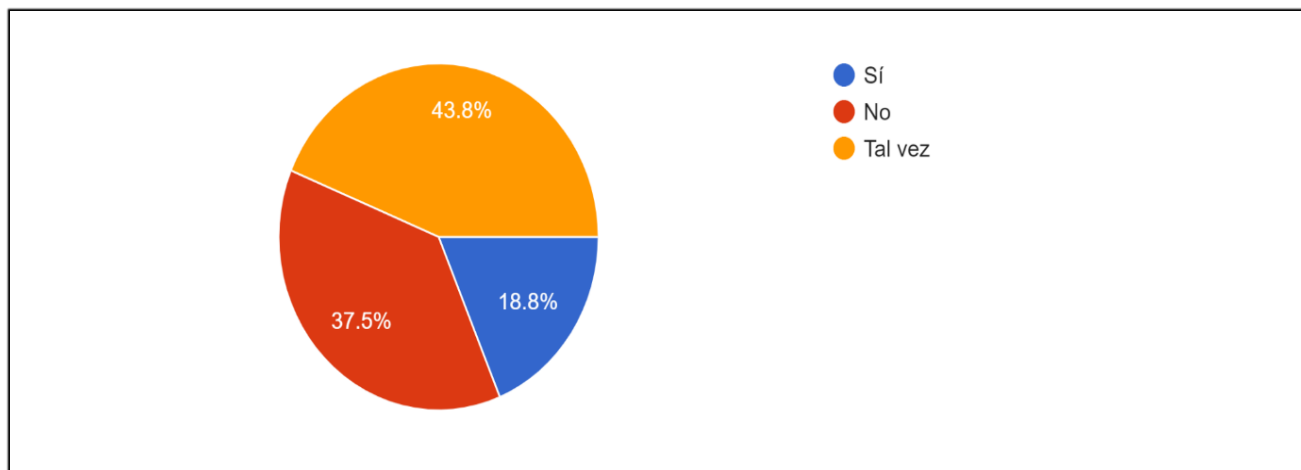
Para la UNESCO, cuando referimos a calidad en educación es mirar más allá del ingreso y la permanencia, sino que es preciso considerar todas aquellas condiciones que combinadas permiten logros académicos en sus estudiantes (Vaillant y Rodríguez Zidan, 2018).

En su informe sobre calidad educativa del año 2013, especifica que es garantizar la posibilidad de

...aprender a conocer, reconociendo al que aprende diariamente con su propio conocimiento, combinando elementos personales y "externos." Aprender a hacer, que se enfoca en la aplicación práctica de lo aprendido. Aprender a vivir juntos, que se ocupa de las habilidades críticas para llevar adelante una vida libre de discriminación donde todos tengan iguales oportunidades de desarrollarse a sí mismos, a sus familias y a sus comunidades. Aprender a ser, que hace hincapié en las destrezas que necesitan los individuos para desarrollar su pleno potencial (...) (UNESCO, 2005)

Esta idea que traen, coinciden parcialmente al momento de cotejar estas características con las que tiene su centro educativo. El 46% de los consultados, considera que si estarían dentro de parámetros de accesibilidad e inclusión, para el 18% es un rotundo no quedando un 35% dentro de la idea que tal vez se cumplen y todo sale adelante en función del compromiso personal y profesional del colectivo de su centro, dejando un porcentaje interesante de percepciones negativas en cuanto a la posibilidad de responder eficiente y eficazmente ante la inclusión educativa de los estudiantes.

Gráfico 7: Porcentaje de docentes que considera que su centro educativo cumple con los parámetros de accesibilidad/inclusión.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo.

Sin embargo, aun considerando el 100% de los consultados, docentes y/o equipos de gestión, que conocen sobre discapacidad intelectual y reconociendo poder identificar las características de un centro educativo inclusivo, como un espacio donde se respeta la diversidad y se potencia a todos los estudiantes desde sus diferencias, en el cual se atienden individualidades, como espacio dinámico, flexible donde se promuevan y desarrollen fortalezas de los estudiantes, dan cuenta que existen barreras para un proceso igualitario y justo de aprendizaje dado que la gradación, así como la formación docente que responde a intereses y posibilidades personales o la falta de recursos económicos, no permiten un despliegue efectivo a la hora de pensar en la inclusión como un ejercicio del derecho a la educación proclamado por toda el aparato internacional de protección a las minorías, discapacidades y ratificadas por nuestra legislatura nacional.

Es interesante encontrar que el acercamiento a la inclusión educativa y específicamente a la discapacidad intelectual, fue intempestivo, sin mayor anticipación y enfrentándose en forma autodidacta en los primeros acercamientos. Para la mitad de ellos, esta cuasi aventura de desafiar el paradigma educativo en que aprendieron a ser maestros y realmente vivirlo, fue en solitario, de forma creativa y denotando un compromiso personal en todos los casos.

Sin embargo, la otra mitad de los consultados, tuvieron para suerte de sus estudiantes incluidos, cruzarse con dispositivos humanos generados por el propio sistema educativo que pudieron acompañar de diferentes maneras ese proceso desde el docente que se volcaba en cada estudiante. En todos los casos, se reitera otra vez, la preocupación personal, el compromiso de todos los colectivos docentes y denuncian en su silencio, la falta de políticas educativas que respondan al paradigma educativo inclusivo en que estamos inmersos.

Al consultarse a los equipos de gestión, sorprende la sinceridad con que el 16% de ellos, responde que su escuela tal vez sea inclusiva, dado que pueden diferenciar conceptos como inclusivo, accesible e integrador, como estadios de un proceso donde se parte de aspectos físicos edilicios (accesible), se continúa con integrador (facilitar la permanencia) y finaliza en su máxima expresión como inclusor (posibilitador de aprendizajes a todos y todas desde cada singularidad). Y en esta escala, coinciden con los anteriores que las propuestas deben de poderse respaldar con recursos que respondan a las demandas personales del estudiantado según cada singularidad.

Asumen que es brindar oportunidades según las necesidades de cada estudiante con discapacidad o no, extendiendo a una mirada mucho más amplia del término inclusión. Los 84% restantes, responden rotundamente que sí su centro educativo cumple parámetros de escuela inclusiva. Pero es allí donde se produce una nueva tensión: estos directores visualizan sus escuelas como inclusivas aun cuando sus docentes no parecieran poder escudriñar en el análisis profundo de sus prácticas como tales, aspecto que vuelve a poner en atención, ¿cómo se plantean las políticas educativas en términos de formación docente?

Docente 4: Y para mí sería un lugar donde este el niño bien atendido, digamos, con todo, en todos los aspectos... Y, bueno, inclusivo, un centro donde no estén solo los niños con las diferentes dificultades sino que bueno , que hayan otros niños, pero eso requiere también la parte humana, digo no solo lo edilicio sino lo humano, tener un equipo. Bueno, yo lo considero de forma aceptable, porque dentro de lo que tenemos creo que hay un compromiso y se trabaja, si creo que si que es aceptable..

Docente 2: Si, es accesible. Por el lado de la parte edilicia en nuestro caso no es problema. Si en cuanto por el lado de los recursos humanos con los que contamos. Es precisamente un centro que responde a las necesidades de cada uno de los que participan en él.... Bueno, ahí ampliamos el concepto y vendría a ser como mucho más específico en cuanto al alcance de esas características.

Equipo de Gestión 2: Inclusivo, le da las oportunidades que cada uno necesita, porque no es solamente una accesibilidad en cuanto a poder llegar y permanecer, sino es ser estimulado y a recibir lo que cada uno necesita para avanzar en la vida. Accesible si, inclusivo no. Escuelas de Montevideo.

En este sentido al consultarles dentro de qué paradigma educativo se sitúan sus prácticas, suelen poder nominarlo, sin poder realizar una fundamentación conceptual teórica que acompañe sus apreciaciones. Aquí se ha observado algo muy interesante, dado que la tercera parte de los consultados, refiere a un paradigma inclusivo o bio sico social en términos generales que imperan en sus prácticas. Sin embargo, no estaría dando respuesta a propuestas inclusivas en términos de calidad educativa, para superar la desigualdad de oportunidades que se crean en esta idea de permanecer en un aula, ante la permanencia efectiva que permite aprendizajes efectivos.

Otra tercera parte de ellos, hablan de paradigmas educativos que aunque vigentes en esta postura ecléctica actual, es posible (constructivismo, cognoscitivo, crítico) pero que evidencian dificultades al momento de pensar que hoy por hoy nos brindan herramientas para aprendizajes de quienes están en condiciones naturales de realizar procesos cognoscitivos superiores, dejando entrever un desconocimiento teórico de la inclusión y en ella de la discapacidad intelectual, donde estos procesos están menoscabados e incluso su falta de capacidad de abstracción, definen su condición.

Entonces ¿es posible hablar de inclusión cuando no sabemos a qué referimos como incluidos?.

Discapacidad es...

Docente 1: Es cuando no puedes cumplir con algunas de las capacidades o las cosas que se suponen que debes hacer en la sociedad.

Docente 3: Y pienso que son las diferentes dificultades que tienen algunos niños, niñas, pero que todos tienen capacidad para algo

Docente 8: Otra forma, con diferentes herramientas de ver el mundo, para mí no es... es algo, como otra mirada de que escapa a las herramientas que la mayoría tenemos.

Docente 4: Pienso que todos tenemos alguna discapacidad, solo tenemos que identificarla y aprender a convivir con ella, sin que nos impida cada día avanzar y ser mejores desarrollando otros talentos que poseemos

Docente 10: Afección que hace que una persona haga ciertas actividades

Equipo de gestión 1: Cómo la condición que limita a una persona para realizar ciertas actividades debido a problemas físicos o mentales y por ello debe encontrar alternativas para ser competente en lo que se propone”.

Dentro de que paradigma consideras que se sitúan tus prácticas educativas?

Docente 1: “.....”

Docente 2: Un paradigma ecléctico, sería imposible reducirme a uno.

Docente 3: Dentro del constructivismo y el conectivismo actual.

Equipo de gestión 1: Bio sico social. (Escuelas de Montevideo)

Este grupo de docentes identifican la educación inclusiva con términos de participación, igualdad, tolerancia, empatía, colaboración, accesibilidad, respeto, aceptación e igualdad. Agregan reiteradamente, la escucha, el afecto, la expresión “educación básica”. También enuncian prácticas de aula, como el uso de “letra grande”, actividades con diferentes grados de dificultad, el uso de iconografía. Sostienen con énfasis la necesidad de flexibilizar el currículo, descubrir potencialidades y hasta organizar el aula en espacios de trabajo según teóricos como Vigotsky (1931) donde despliegan propuestas de adaptación/ adecuación curricular.

En estos planteos, los docentes corren el foco y comienzan a describir aquellos obstáculos que impiden el aprendizaje “estándar” de sus estudiantes con discapacidad. Ponen en el tapete, cuestiones que legitiman que la escuela común no está preparada para recibir estudiantes con discapacidad en relación al derecho a la educación, dejando entrever que lo ejercen por cuestiones de humanidad y consideración y no como derecho y dignidad de todos los sujetos. (Cobeñas, 2020).

Al enfrentarse a estas respuestas, se puede colocárseles como pregunta disparadora que se defina la educación hoy en términos generales, sin mencionar lo inclusivo y no se incurriría en error. ¿Es que estos docentes tienen internalizado el concepto y superaron su conceptualización como diferencial? ¿No son estas características de otros modelos pedagógicos ya obsoletos? ¿Definen el posicionamiento desde las políticas educativas de nuestro país? Es una cuestión de políticas. Se tratará de saber si un sistema de enseñanza tiene como supuesto la reducción de una desigualdad o tiene una igualdad verificable (Ranciére, 2002).

La práctica educativa es una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (Carmona, 2015, p.1), donde se evidencian las dimensiones que suman complejidad al acto de enseñar y que requiere de un proceso de reflexión y análisis para conocerla y dimensionarla. En este sentido, se consulta sobre algunas estrategias prioritarias al momento de pensar en que estudiantes en situación de discapacidad, incluidos en las aulas de estos docentes consultados, puedan aprender.

Las respuestas obtenidas, oscilan en un universo desde no poder mencionar ninguna estrategia (10% de los consultados), pasando por estrategias de enseñanza¹⁰ que se confunden con estrategias de aprendizaje¹¹. Se repara en que la mayoría de docentes que no pueden identificar estas prácticas carecen de capacitación como justificación de ello. Los restantes docentes consultados, explicitan prácticas que pueden conjugarse en: acciones con las familias trabajando como un equipo, proponer situaciones de interés de los estudiantes, conocer el nivel de aprendizaje, definir sus barreras y potencialidades, haciendo énfasis en un trabajo personalizado y colaborativo entre pares.

En este aspecto, si tomamos las definiciones de Anijovich (2009) para estrategias de enseñanza y de Díaz Barriga para las de aprendizaje, es claro que salvo aquel grupo minoritario que no pudo identificar sus propias prácticas, los demás entremezclan las unas con las otras, relacionándose así con un aspecto que los primeros mencionaron en cuanto a su formación.

¹⁰ Son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar su tarea, con el fin de promover aprendizajes en sus alumnos (Anijovich, R., Mora, S., 2009) p.23.

¹¹ Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y 1986; Gaskins y Elliot, 1998) (Arceo, 2002).

Ahora bien, los docentes consultados, son todos egresados de Institutos Normales (Magisterio) y sin embargo, dejan en evidencia carencias formativas en relación a la inclusión y también en términos de su propio rol y función. Es interesante encontrar que existe en este grupo de docentes, menos de la cuarta parte de ellos, que visualizan en su tarea de enseñanza y de educador, aspectos curriculares así como vinculares, de entretejido participativo y de miradas inclusivas en términos de ruptura de barreras. ¿Pero esas barreras, quien las pone? ¿Son barreras para todos y todas o sólo para algunos? ¿Nos aproxima a una solapada forma de exclusión?

Según investigaciones sobre el término “Educabilidad”, este término refiere a cierta aproximación desde imaginarios sociales de los maestros (...) como una dimensión pedagógica. En Murcia y Jaramillo (2014), se hace referencia a que el término como tal se introdujo en el siglo XVIII como una posibilidad de formación del ser humano, bajo una presunción de su condición de educable (Murcia y Jaramillo, 2014).

Comienza así una mirada sobre este concepto para reconocerla como proceso y condición. Cómo proceso, se expande en relación a otros y lo segundo como capacidad de hacerse permanentemente. Por lo tanto, es posible afirmar que es un proceso que parte de una condición inacabada del ser, que se construye socialmente y que esa construcción tiene que ver con las significaciones imaginarias de las personas sobre las condiciones de los sujetos. He aquí el inicio de un camino de reflexión y análisis sobre esas percepciones¹² (Sanz, 2011).

Al tener que definir brevemente su concepción sobre el término “educabilidad”, el grupo de docentes habla de cualidades humanas de un sujeto para poder construir conocimientos, de capacidades para ser educable y/o generar aprendizajes y solamente el 30% de ellos menciona en su respuesta la palabra “todos”, dando una mirada realmente inclusiva. Los demás, dan su opinión siempre mirando a un sujeto en una aparente situación disminuida, donde se puede percibir aún atisbos de concepciones obsoletas sobre la inclusión y el discapacitado. Colocan a estos individuos en un lugar que ya los empodera de su propia condición y con esa intención de protección hacia las fragilidades de las alteridades, sólo traen a la mesa el fantasma real de la

¹² Las percepciones y actitudes hacia la inclusión se conceptualizan como las interpretaciones personales y la predisposición que manifiestan los profesores a responder de manera favorable o desfavorable ante un objeto, persona o situación y, concretamente en este estudio, hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Las percepciones y las actitudes constituyen dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas al componente afectivo de dicho desarrollo y las percepciones al componente cognitivo (Richardson, 1996). En Tesis doctoral, Esther Chiner Sanz, 2011.

exclusión. Exclusión como proceso social y cultural, para lo que Carlos Skliar argumenta que no es simplemente un problema individual ni de cada sujeto, sino que es un proceso social y cultural que puede manifestarse en el sistema educativo.

Esto significa que la exclusión no es una característica intrínseca de ciertos individuos, sino el resultado de estructuras y prácticas sociales por lo que en esta mirada introspectiva y reflexiva sobre sí mismos de los docentes y los equipos de gestión, hacen a la cuestión de una “educabilidad” posible. Es necesario que se trascienda lo visible para dar lugar lo posible y como dicen Grimson y Tenti Fanfani, “ensanchar el campo de la imaginación” (Grimson, A., Tenti Fanfani, E., 2019, pág. 62).

La conceptualización de los docentes es de construcción personal, siendo una percepción en relación a su propia posibilidad de enseñante. Manejan el término como parte de otro que se educa a sí mismo, la definen como una habilidad, capacidad y una disponibilidad del sujeto para apropiarse del conocimiento, no evidenciando en ninguna respuesta su rol como parte del acto educativo. Los docentes, relacionan el término “educabilidad”, en una relación directa entre el conocimiento (social o curricular) y el sujeto donde él mismo se excluye de esa interacción.

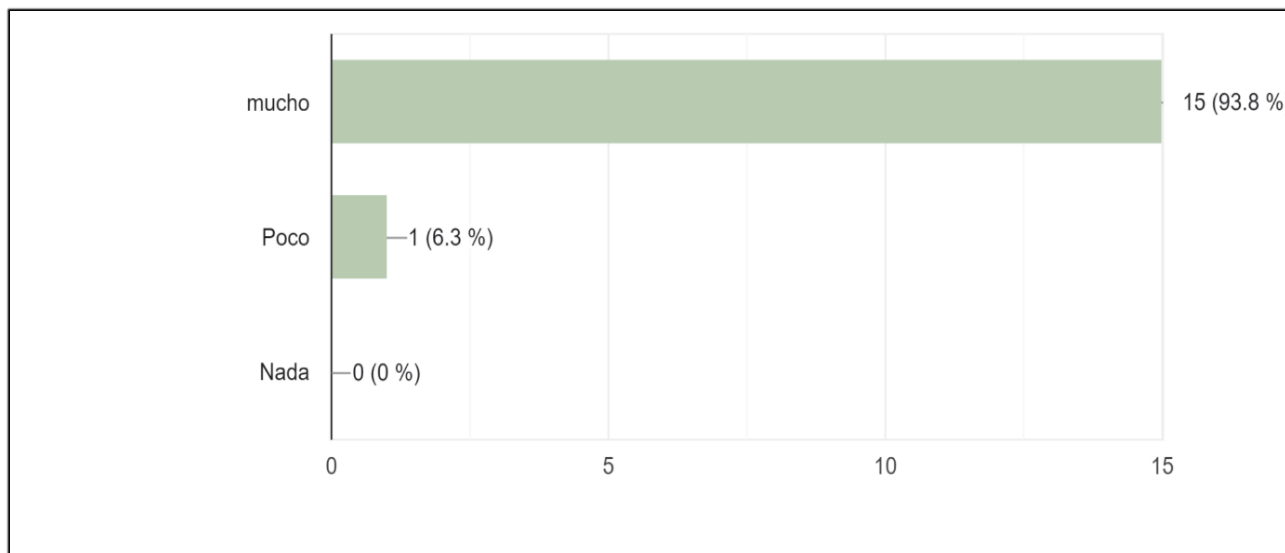
Docente 1:...refiere a los nuevos aprendizajes que adquiere con la experiencia el sujeto.

Docente 2: es la capacidad de aprender que tiene todo individuo.

Docente 3: Disposiciones de una persona para integrar conocimientos.
(Docentes Escuelas comunes de Montevideo).

En la consulta el 93,8% de los docentes considera que sus estudiantes pueden ser educados en términos generales, el 6,3% considera que un poco, no habiendo ninguno que suponga que sus estudiantes no serían educables.

Gráfico 8: Porcentaje de docentes que opina sobre la posibilidad de que sus estudiantes en general pueden ser educados.

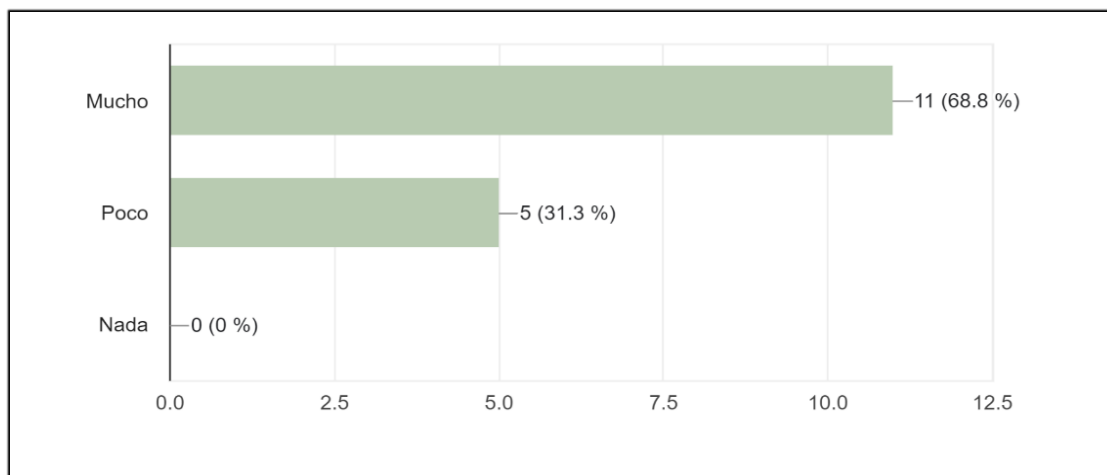


Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo.

Sin embargo, estos porcentajes varían al realizarles la misma pregunta pero ante sus estudiantes con discapacidad intelectual. Ahora los primeros bajan a un 68,8% y aumentando a un 31,1% el porcentaje de quienes consideran que pueden ser educados pocos.

Se observa aun así que los docentes tienen una concepción de educar, formarse o proceso de aprendizaje, personal atravesado por su propia historia y sobre todo su realidad contextual. Dejan entrever que su profesionalidad estaría en un lugar exógeno al hecho y acto de educarse del sujeto, dado que consideran como preconcepción quienes pueden ser educables o educados en relación a su propia labor.

Gráfico 9: Porcentaje de docentes que opina sobre la posibilidad de sus estudiantes en situación de discapacidad, de ser educados.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo.

Es de suponer que todos y todas los y las docentes, respondieron en un 100% que sus estudiantes tienen la posibilidad de ser aprendientes y educables, entonces ¿Qué ocurre con esa profesionalidad de estos docentes que diseñan prácticas de aula a sabiendas de su falta de eficacia para estos estudiantes?, ¿Dónde quedan aquellos ideales de movilidad social como cometido de la educación más pura?, ¿Se esconde detrás de esto un discurso segregacionista y excluyente?

Para los docentes, la observación y evaluación es en el proceso (Santos Guerra, 2014). Ante la consulta de cómo saben que sus estudiantes logran aprender lo que ellos les enseñan, sus respuestas incluyen evaluaciones con pequeños objetivos que les ayudan como insumo para replanificar en la minoría de los casos.

Es interesante observar que más de la mitad de las respuestas, hablan de aspectos de observación conductual del estudiante, su participación en el aula, las manifestaciones personales del deseo de aprender, poniendo en tensión esa subjetividad entre la percepción docente sobre la subjetividad del aprendiente.

Docente 4: ...valoraciones personalizadas.

Docente 8: por el deseo de trabajar juntos que el niño presenta y la alegría que tiene de hacerlo, además del entusiasmo con que llega a clase. (Docentes de aula de Montevideo)

Sin embargo, el otro porcentaje restante habla de evaluaciones con relación a la autonomía de la aplicación de lo enseñado-aprendido, dejando el aprendizaje en un lugar de aplicación de saberes sin significación para los estudiantes incluidos ya que su autonomía se ve en mayor o menor medida menoscabada siendo esto un aspecto distintivo en su condición sea cual fuere.

Docente 1: Observando y evaluando constantemente

Docente 3: A través de la evaluación continua

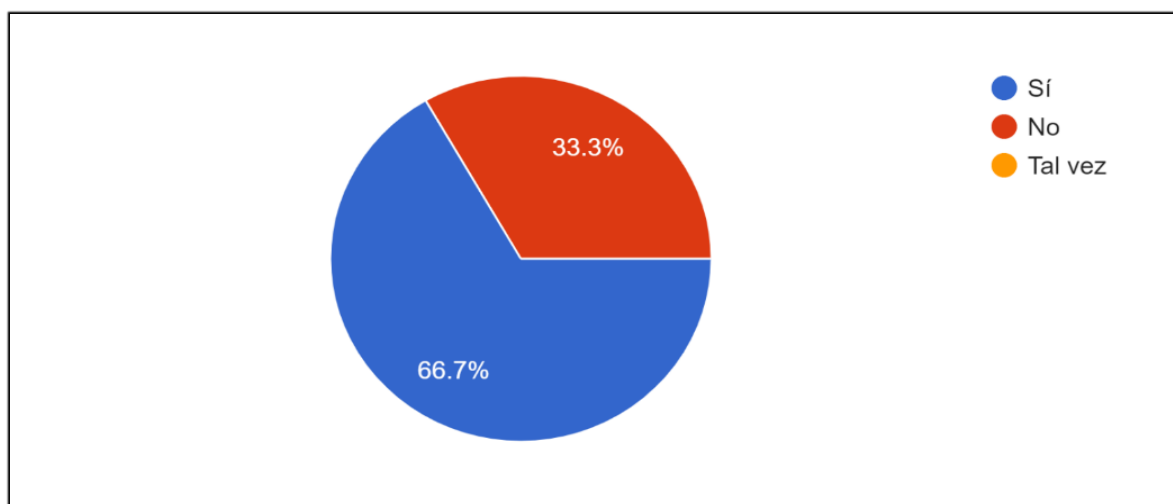
Docente 12: Por el producto resultante... logros. Por el avance en el proceso de aprendizaje. (Docentes de aula de Montevideo).

Aún siguen manteniendo una mirada sobre la evaluación que no se correspondería con los lineamientos educativos de las autoridades de este quinquenio en el MCN 2020-2025, donde en su Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 en su sexto principio dice: “La evaluación es un proceso inherente al pensar la enseñanza y el aprendizaje” (ANEP, Marco Curricular Nacional, Principios orientadores, 2022, pág. 14), por lo tanto debieran de pensarse formas de evaluación que repercutan en un dinámico proceso de insumos y propuestas de aprendizajes posibles.

Para ello, se pregunta si conocen o no el Plan de Desarrollo 2020-2024, obteniéndose que el 64% lo afirma, el 63% lo desconoce y los restantes consideran que “tal vez”. Sin embargo, sólo el 55% de los entrevistados, afirman que sus prácticas “tal vez” siguen los lineamientos educativos para este quinquenio, siendo un 24% quienes sí los tienen presentes al momento de planificar su tarea y el 21% con contundencia no estar siguiéndolos.

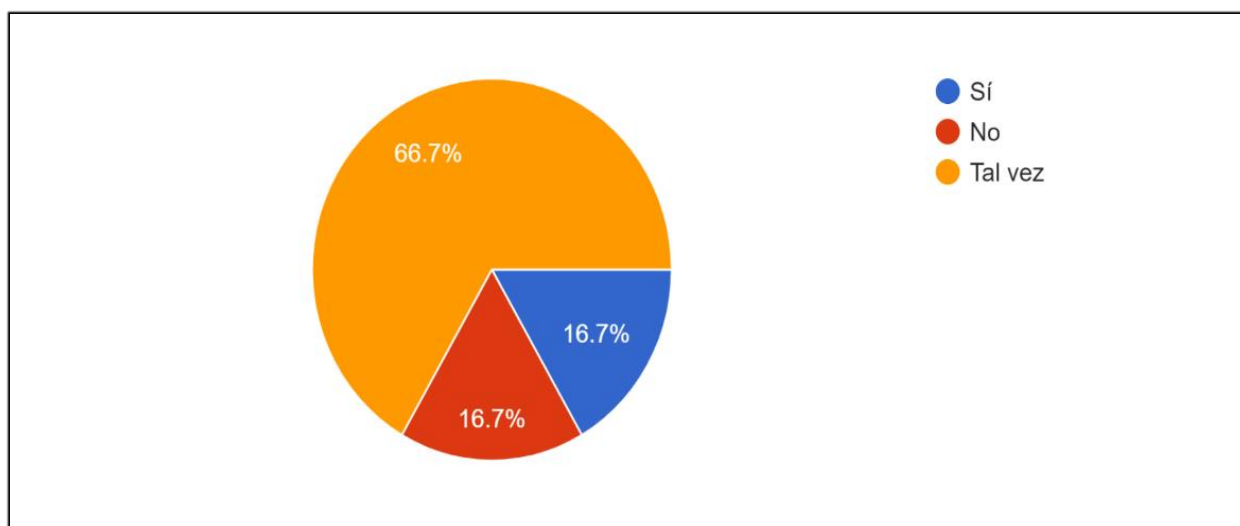
Si esta muestra fuere de incidencia, se estaría ante un interesante dilema: ¿Es posible hablar de inclusión educativa cuando los propios docentes conocen la normativa pero no la internalizan profesionalmente?, ¿Qué mensaje se retroalimenta en relación a su propia profesionalidad en esta acción?.

Gráfico 10: Porcentaje de docentes que conocen el Plan de Desarrollo 2020-2024.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo

Gráfico 11: Porcentaje de docentes cuyas prácticas de aula siguen lineamientos del Plan de Desarrollo 2020-2024

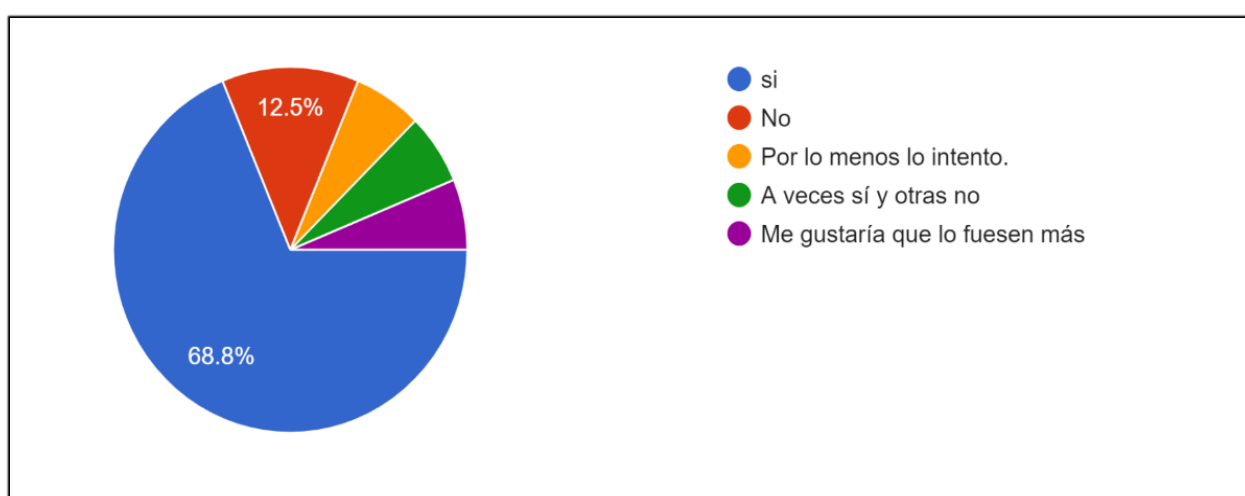


Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo

Como sostienen Muntanger, Rosello y De la Iglesia (2016), las prácticas educativas inclusivas, tienen que ver con proponer estrategias al estudiante –cualquiera sea su implicancia-

para que favorezcan y promuevan la participación y los logros personales. En ese sentido, proponen dos características fundamentales, trabajar con grupos diversos y contar con recursos materiales humanos que faciliten el proceso de aprendizaje del estudiantado. (Lledó Carreres, Arnaiz Sánchez, 2010). Sin embargo, las personas que participaron de esta investigación consideran en un 68% que sus propuestas son inclusivas, dando una interesante mirada sobre aquella preocupación personal sobre el tema y su rol. Sin embargo, es de considerar que un 12% considera que no, siendo el resto un grupo que habita entre el deseo y la posibilidad.

Gráfico 12: Porcentaje de docentes que consideran que sus propuestas de aula son inclusivas.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo

Pero para otros el tema se complejiza, dado que el 11% se presenta preocupado y realizando “intentos” por mejorar ese aspecto sin demasiados elementos para confirmar la eficacia de los mismos. Quedan allí, un 12% que rotundamente sabría que no son inclusivas sus propuestas y en ellos existe desinformación o dificultades para hacerlas. Persiste un 2% que navega en un mar de dudas, entre las veces que sí y las que no en relación a considerar su eficacia en propuestas inclusivas, dejando entrever la falta de apoyaturas para atender la diversidad. (Murillo Parra, Ramos Estrada, García Cedillo, Sotelo Castillo, 2020).

Las prácticas docentes son percibidas como posibles oportunidades de aprendizaje, donde los docentes, tienen un interesante acervo de terminología inclusiva, mencionando

DUA¹³, elaborando propuestas que intentan responder a la media del grupo que tienen y se adecúan a las inclusiones del aula. Para ello, expresan realizar valoraciones de los procesos personales, adaptan unidades temáticas, buscan participación universal, siempre con el objetivo que el incluido pueda participar, coincidiendo con Fernández (2014) quien plantea que para un contexto inclusivo se debe de dar una identificación de necesidades, el fomento del trabajo cooperativo, la adaptación de tecnología, la diversificación de contenidos, materiales y recursos, estrategias relacionadas con el clima del aula, motivación, entre otras.

Por su parte Beltrán (2004) afirmar que dichas estrategias deberían dirigirse hacia la promoción de aprendizajes significativos, así como la autonomía y la compleja autorregulación del estudiantado en situación de discapacidad (Murillo Parra, Ramos Estrada, García Cedillo, Sotelo Castillo, 2020).

Sin embargo, este esfuerzo que realizan a diario no estaría siendo garantía de aprendizaje y posicionarían la inclusión en una mera participación (cuasi integradora), un estar con otros y no relacionada a la garantía del aprendizaje. Buscan estrategias didácticas que no refieren a una intencionalidad pedagógica dado que o bien consideran que no puede aprender más o que no pueden definir claramente si han podido apropiarse de ese conocimiento. Sólo unos pocos docentes, especifican que la autonomía en el uso del conocimiento equivaldría a un aprehender conocimientos. ¿Es que los docentes están tomando la inclusión como un objetivo de logros hacia la media del aula, frustrándose ante la imposibilidad de lograrlo? ¿Se plantean la inclusión como un logro del estudiante o personal? ¿Es la inclusión un logro en sí mismo?

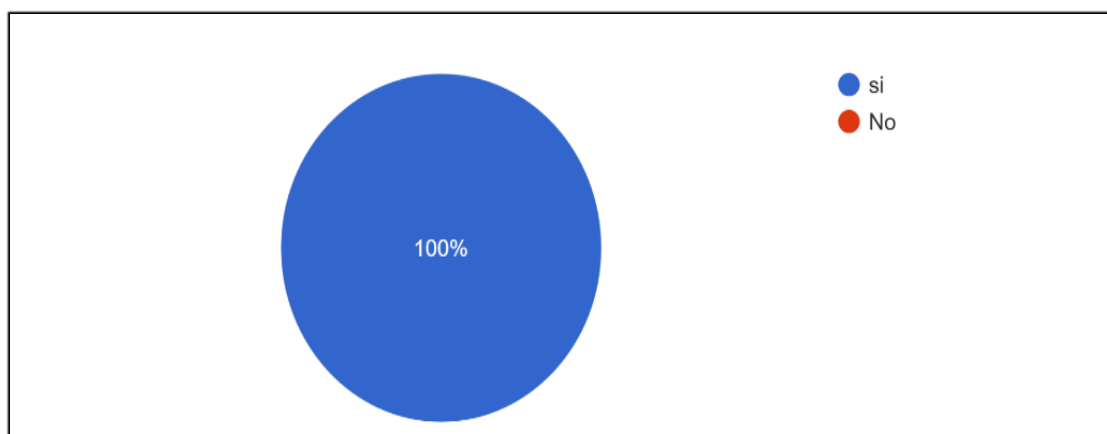
Dicen Murillo et al (2020), que alguno autores pusieron de manifiesto la necesidad tener contar con docentes en formación capacitados, enfocados en identificar necesidades, para adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. La formación docente debería encaminarse hacia la innovación de estrategias, el mejoramiento de la atención educativa y la habilitación de espacios de reflexión con la comunidad escolar, buscando promover procesos inclusivos, coincidiendo con la percepción de las falencias con que los docentes se enfrentan a sus clases.

¹³ Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST). El enfoque DUA pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. (Pastor, C., Sánchez Serrano, J., Zubillaga del Río, A., 2008)

Estos docentes consideran que les falta formación, perfeccionamiento, recursos, distribución de estudiantes por aula, instancias de ateneos donde poner en cuestión su propio saber y prácticas; así como disponer de tiempo y oportunidades para llevar adelante con mayor profesionalidad su tarea y no solamente fundada en su sensibilidad personal ante el tema.

En este sentido, se plantea la participación en haras de acompañar y fortalecer la inclusión en el aula. Y en este aspecto el 100% de los consultados, considera que la participación de las familias es fundamental, conformando reales comunidades de aprendizaje¹⁴.

Gráfico 13: Porcentaje de docentes que piensan que la participación de las familias es importante para enfrentar el desafío de la inclusión.

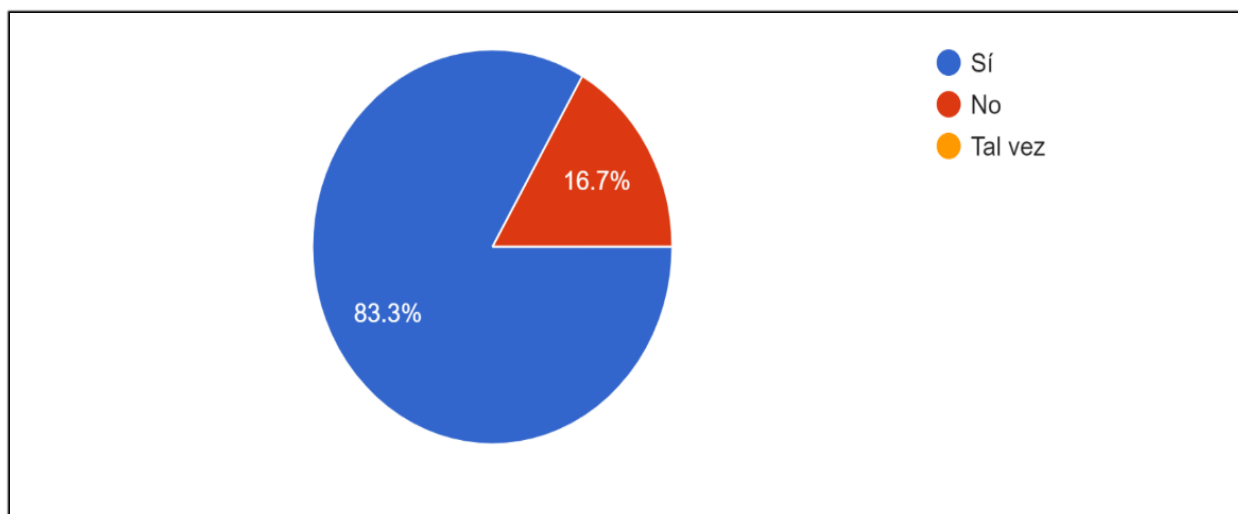


Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo

Este entramado pareciera ser una estrategia que consideran de real importancia al momento de pensar en un escuela inclusiva, que recibe a estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas, coincidiendo con ello el 83% de los consultados y solo el 17% restante deja en la duda que existan aspectos a mejorar en su escuela con relación a la inclusión de estos estudiantes y que además puedan ser mejorados por la participación colectiva.

¹⁴ El concepto de *comunidad de aprendizaje* se relaciona en la actualidad a investigaciones de diverso tipo, centradas en el enfoque de la cognición o aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), que incluyen desde las que consideran el aula como comunidad de aprendizaje hasta el concepto de comunidad virtual (Gros, 2008). Estas comunidades trascienden el ámbito educativo y son extrapolables a contextos organizacionales: son espacios en los que se aprende, se comparte conocimiento o experiencias profesionales y se solucionan problemas en forma colaborativa. Ya en el año 2013 estos espacios eran señalados como una tendencia (Sanz, 2013). (Czerwonogora, 2017)

Gráfico 14: Porcentaje de docentes que piensan que su escuela es mejorable al momento de pensarse como escuela inclusiva y participativa.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo

Si nos proponemos pensar una trilogía entre conceptos que comulguen o tensionen entre sí, educabilidad, inclusión y exclusión aparecen como patas estratégicas y fundamentales de esta investigación en relación a la percepción que los propios docentes tienen de la inclusión con ellos como actores coprotagonistas de la misma en las aulas. Al enfrentarse a esa posibilidad de vinculación conceptual, no resulta sencillo el vínculo.

Para algunos, siempre que se invoque la inclusión viene de la mano la exclusión como proceso o conjunto de procesos dinámicos. Afirma Inés Dussel que, inclusión y exclusión, son conceptos que no se oponen, sino que se encuentran mutuamente relacionados y entrelazados, que además pueden tratarse como un concepto único que funciona como con una doble mirada, permitiendo o deteniendo ciertas prácticas docentes. (Dussel, 2004).

En este sentido, perciben que la exclusión es intrínseca a la inclusión pero si se superaran los escollos y los estigmas podría trascenderse y alcanzar el objetivo de enseñanza buscado, permitiéndoles a los estudiantes, ser seres educados. Llama la atención que se relaciona este concepto con calidad humana, y se vincula a esta educabilidad con la inclusión ubicando a la exclusión como un obstáculo a vencer.

Asimismo, mencionan los recursos nuevamente, cerrando un círculo que se inició en las primeras consultas realizadas, donde todos los problemas o las imposibilidades parecieran ser exógenas a la persona del docente.

Son otros que provocan la exclusión, no hay éxitos porque no hay recursos, todos deben de aprender pero no pueden porque las instituciones educativas no hacen... todos tienen derecho a avanzar... colocándose en un lugar de observador poco claro en este acto educativo de su aula, donde por momentos es una unidad docente y estudiantes y por otros los estudiantes se dividen en que hay que aprender de ellos, como si fuesen otros seres evidenciando diferencias con connotaciones negativas o de compunción.

El discurso se vuelve entremezclado, las ideas se difuminan y se vuelve a desdibujar cuando entra en acción otra tríada posible: educabilidad, docente e inclusión. Se plantea como lo deseable ¿pero no es lo existente? ¿quién separaría a estos tres? Esta trilogía nueva, evidencia aún más que los docentes se perciben hacedores de aprendizajes, pero no responsables ante el conocimiento de un estudiante con discapacidad intelectual. Se pone el eje en la importancia del docente, pero se reafirma la idea de que no es posible el ejercicio de la profesionalidad docente sin un marco de relaciones –como proceso- que permita optimizar esfuerzos, deseos, ideas, participaciones.

Para la mayoría de estos docentes, educabilidad no tiene que ver con la posibilidad de ser educado un sujeto, ni con su posibilidad de aprender, sino que se vinculan con los límites o alcance que tienen las acciones educativas sobre sus alumnos, en distintas situaciones; por lo que otra vez, se posicionan por fuera de la exclusión, no excluyen porque reciben, acogen, desde un lugar de humanidad al incluido, y no suelen percibirse como profesionales de la educación.

¿Qué oficio en estas subjetividades que suelen excluirse como intentando no poder lidiar con una responsabilidad profesional? ¿Qué cuestiones interfieren en la necesidad de colocar responsabilidades en otros? ¿Por qué vivencian la inclusión en un marco de aspectos humanitarios y no de profesionalidades?

Finalmente, podemos culminar este mero análisis, trayendo a este momento del diálogo, a aquellas categorías conceptuales que fueron definidas o elegidas oportunamente para ser el

lente que permitiese escudriñar y hacer conversar estos conceptos que fueron desandándose en los discursos de los docentes.

En este sentido, es necesario recordar que cultura institucional refiere a aquellas normas no escritas, a aquellas creencias y valores, a las tradiciones que hacen a la institución en cuestión, cualquiera sea. Esta cultura institucional, define a las instituciones, determina el marco acción donde se desarrollan en forma cohesiva, eficiente y gestando acciones positivas para sus integrantes, a largo plazo.

Es evidente que este tránsito en períodos de tiempo, hace que la reflexión, la autocrítica y la evaluación de los propios objetivos institucionales, sean durante el proceso, destinando tiempos fundamentales para poder sostener en hechos la misión y la visión institucional de cada centro. Prever esta dinámica y este marco en constante conversación, posibilitará que quienes actúan en ella, generen sentido de pertenencia al lugar, a sus integrantes y a su función.

En los centros visitados, se percibió desde la observación, valores compartidos, donde la integridad, la colaboración y la empatía fueron percibidos en cada espacio compartido. Asimismo, los líderes institucionales consultados, ofrecían en su totalidad un lugar primordial a la comunicación efectiva, al acompañamiento, a desempeñar un papel fundamental en esa conformación de cultura institucional.

De los lugares y equipos de gestión visitados, solamente dos, no manifiestan esta necesidad como prioridad en los hechos observados, coincidiendo en que eran espacios de menor participación comunitaria y donde la labor colectiva se entremezclaban con la colaboración personal y específica de una tarea. He aquí un elemento de la cultura institucional, la adaptabilidad, que determina a las instituciones, permitiéndoles o no, adaptarse a nuevos desafíos y novedosas circunstancias.

Siguiendo ese camino, aparecen las políticas públicas, que por medio de sus acciones y decisiones, determinarán cuáles problemas o cuestiones cada gobierno decide enfrentar. La efectiva formulación y ejecución de políticas públicas, implican una mirada y un análisis desde la mayor amplitud disciplinar, con el objeto de lograr los mayores resultados positivos en relación a los problemas o circunstancias que enfrentan los pueblos.

Si se piensa en un conjunto de estrategias y decisiones con acciones organizadas y previstas para mejorar y/o gestionar un sistema educativo país, estamos mirando las políticas públicas en educación de un gobierno. En este caso, los objetivos serán mejorar las oportunidades de los estudiantes, para formarlos como ciudadanos competentes en el mundo al que se enfrentarán como adultos. Aparecen así, aspectos claves como la calidad educativa y el acceso y la equidad, buscando garantizar accesibilidad a una educación que redunde en ciudadanos autónomos, plenos y que vivan el cambio que provoca la educación en los seres humanos como posibilitadora de oportunidades.

Nuestro país, hoy sostiene políticas públicas educativas que fueron pioneras en accesibilidad (Plan Ceibal), Inclusión educativa (Ley 18437 y Plan de Educación Inclusiva 2016-2020 y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024), definiendo un aparente e interesante planteo ante las urgencias y demandas educativas del país.

Con todos estos datos, al mirar las instituciones, su cultura institucional y las políticas públicas educativas -todo estrechamente relacionado entre sí- se encuentra que la mayoría de los docentes consultados, consideran que no existe relación en la formulación de políticas públicas, con los valores y creencias que comparten de la forma que esperarían, en virtud de los escasos recursos ofrecidos, la falta de oferta de capacitación y en definitiva la escasez de recursos económicos con que lidia la profesión docente.

Asimismo, la cultura institucional, debe acompañar con adaptabilidad y superando su propia resistencia al cambio, generando cultura de innovación en los centros educativos periféricos, tanto en cuanto su realidad es más frágil y cambiante que en otros espacios. Los docentes, consideraron que el esfuerzo por responder en forma personal a la demandas de calidad del mismo entorno, interfieren al momento de ofrecer menos resistencia a políticas públicas educativas que consideran no atienden sus demandas como cuerpo docente.

Durante las visitas a los centros educativos, fue posible observar como la cultura institucional influía en la participación de los procesos de implementación de políticas públicas y se dejaban influir por las formas de comunicación y reflexión de las mismas. Comprender cómo la cultura institucional mantiene relaciones con las políticas públicas en forma directa, no fue observado como una percepción fundamental en los docentes, siendo la minoría quienes

respondían a esta relación intrínseca, dejando entrever que aún persisten concepciones docentes de la modernidad en profesionales de la educación del siglo xxi.

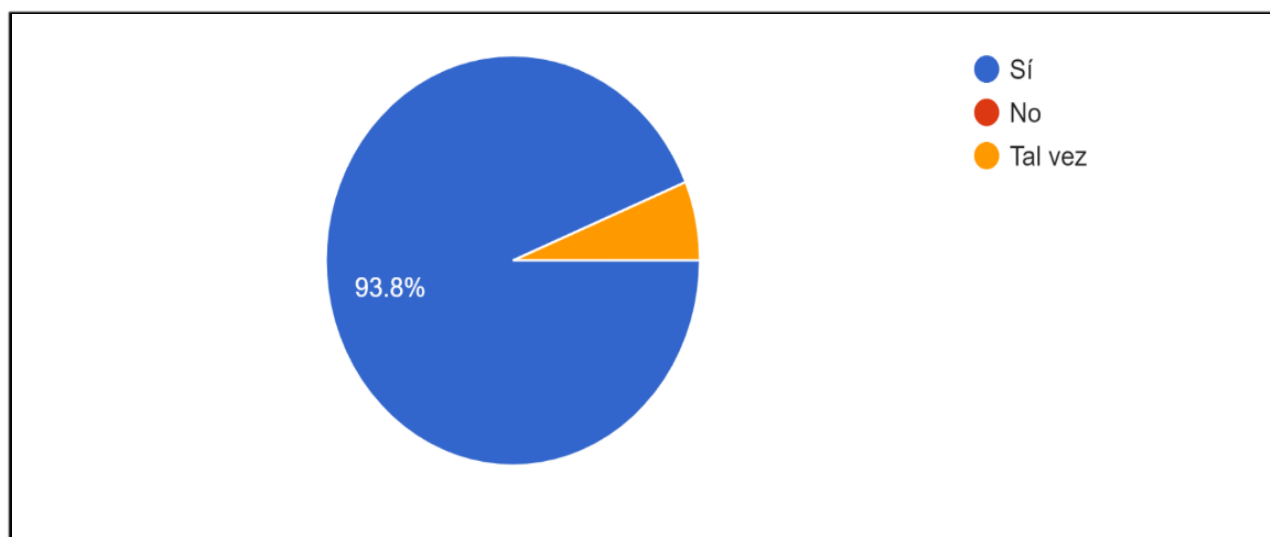
Ahora bien, siguiendo este camino final, tropezamos con la educabilidad y la discapacidad como conceptos estructurantes en este análisis, desde las miradas de los propios docentes. Ambos, están interrelacionados, refiriéndose a la capacidad de las personas con discapacidad para acceder a la educación y poder participar en ella de una manera significativa, desde una propuesta docente que lo implica como agente posibilitador de ese aprendizaje y por ello, tiene que considerar a ese otro aprendiente, como capaz de ser educado y significar aprendizajes aprehendidos (García Carrasco, J. 2009).

Como ya fue visto, los docentes consideran que sus estudiantes pueden aprender y por ello consideran pueden ser educados, sin embargo al enfrentarse a estudiantes con discapacidad, se autoperciben frágiles en las posibilidades de ser enseñantes o generadores de oportunidades en ellos específicamente.

En el caso específico de la relación del concepto con aquellos estudiantes con discapacidad intelectual, los docentes consideran el acto educativo atravesado por limitaciones significativas de funcionamiento del propio estudiante y su capacidad adaptativa. Por más que la educación hoy, se encuentre en un paradigma bio sico social, con énfasis en una educación inclusiva universal, son los propios educadores y los equipos de gestión de centros, quienes interponen la posibilidad de proporcionar apoyos y adaptaciones a cada singularidad como freno y limitante desde las políticas públicas y que empieza de manera silenciosa a menoscabar este espíritu natural de los docentes, acalla su deseo y termina desilusionando su propia utopía profesional.

Todo culmina en una simbiosis turbulenta, donde los deseos de alcanzar metas en sus estudiantes, se apagan ante la mirada distraída de las políticas públicas que descansan en normativas que no llegan, según los propios actores, a favorecer acciones efectivas y eficaces en parámetros de aprendizaje significativo en un marco de discapacidad. Por lo tanto, no verían como posible continuar avanzando en este paradigma inclusivo sin poder detener este tsunami que no sienten les permita ser escuchados con firmeza.

Gráfico 15: Porcentaje de docentes que consideran que sus estudiantes con discapacidad pueden aprender.



Fuente: Elaboración personal en base a datos obtenidos de la consulta en línea a docentes de escuelas de la periferia de Montevideo

El contexto educativo, es primordial para garantizar esta igualdad de oportunidades y dejar así que la educación le ofrezca las apoyaturas necesarias para optimizar su potencial educable, porque la educabilidad no es una característica fija de un ser humano, sino que varía con las circunstancias, el entorno educativo y las apoyaturas que reciba. Esto implicaría, entonces, adaptabilidad en los entornos educativos, proporcionándole a los maestros y maestras, que sus prácticas inclusivas respeten cada singularidad, pero para ello en este diálogo de educabilidad y discapacidad entra en juego las políticas públicas educativas, que delinear escenarios inexistentes para sus objetivos y metas, trasladando al colectivo docente atisbos de ineficiencia, inoperancia y dudoso compromiso aparente.

Cuando se habla de educabilidad en contexto de discapacidad, se hace necesario considerar la amplitud de habilidades y/o talentos que una persona puede desarrollar, lo que implica poder reconocerlas y ofrecer espacios que permitan superar las limitaciones desarrollando capacidades y habilidades personales desde lo posible hacia lo impensado... pero en las escuelas periféricas de Montevideo actual, sigue primando la escasez de recursos, donde el docente termina siendo el posibilitador material de los mismos, desalentando a largo plazo

cuando da cuenta de que no puede sostener ese esfuerzo que termina siendo una cuestión personal.

Esta situación, se da comúnmente pero solo en aquellos pocos educadores que consideran que sus estudiantes con discapacidad pueden llegar a aprender algo más, o que realmente aprovecharán sus esfuerzos en términos cuasi mercantilistas de logros sostenidos, en eficacia y eficiencia. Para bien de muchos otros, se ha detectado que los más noveles maestros parten su personalidad desde un lugar donde la diversidad, la inclusión y las oportunidades vienen “de fábrica”...

Aquellos maestros y maestras con más experiencia, redundan en reclamos desde la distribución de recursos así como en formación, y llevando su profesionalidad a terrenos de humanidad y hasta de cierta caridad personal. En los equipos de gestión, la situación no es muy diferente, planteándose otra discusión en relación a su propuesta institucional que responde a políticas inclusivas pero que en los hechos reconocen no son efectivas, guardando relación con las miradas de sus colectivos docentes.

Al abordar este binomio de educabilidad y discapacidad (intelectual), resulta fundamental, tener un enfoque centrado en la persona, reconociendo y respetando sus diferencias, sus intereses y necesidades individuales y colectivas, porque cada uno implica desafíos únicos y posibilidades propias. Incluir en el currículo propuestas que dejen evidencias de la propia concepción de un logro posible de sujeto, por parte del docente, es indispensable. Lo no dicho, suele ser el mayor obstáculo al momento de ser puente, gestor o facilitador de aprendizajes y oportunidades.

Tal como se ha conceptualizado anteriormente, la inclusión educativa, refiere a la posibilidad de acceder a una educación de calidad en atención a cada singularidad personal. Es el entorno educativo inclusivo, quien debe ofrecer espacios de hospitalidad -al decir de Skliar- hacia todos en la expresión más amplia del término diversidad. Estos espacios, deben garantizar proceso de aprendizaje participativo, con prácticas pedagógicas que sostienen la implementación de experiencias inclusivas exitosas.

Las prácticas pedagógicas, la inclusión educativa y cómo se perciben los propios docentes e incluso sobre cómo se perciben como enseñantes, implican que sea posible un

permanente análisis reflexivo personal, donde las actitudes y las creencias de cada uno de ellos y ellas, aun variando de forma significativa en función sus propias historias, sostengan la utopía o la realidad de la posibilidad de aprender de un otro singular, diverso y habitualmente, vulnerado y más frágil (Farrell, Ainscow. 2002).

Los docentes, consideran que deben tener una absoluta comprensión de todas las necesidades de sus estudiantes, del detalle de sus habilidades y limitaciones. Sin embargo, esta conciencia de las discapacidades visibles o invisibles, notorias o disimuladas, parece ser lo que le permite al docente enfrentarse al estudiante con más solvencia, reclamando en las entrevistas y en las observaciones, formación como forma de eficacia.

Resultará indispensable, repensar este aspecto de la formación docente, como posibilitados de prácticas pedagógicas disponibles, amistosas, posibilitadoras de pasos... no de nivelaciones ni logros estandarizados, porque ante la discapacidad, el aprendizaje es menos lineal que nunca, es más comprometido y sobre todo menos visible para el entorno, tanto en cuanto surge del pacto implícito e íntimo entre ese puente y el sujeto.

En términos de promoción de la inclusión educativa, como se perciben los docentes como enseñantes, como perciben sus prácticas en términos de logros, son fundamentales.

Son las actitudes docentes, quienes realizan un papel crítico al momento de promover espacios educativos inclusivos, gestando verdaderas autopercepciones de posibles logros de los estudiantes en términos de autonomía y educación para la vida como referencia a una educación de calidad en un marco de inclusión educativa (Avramis, Norwich. 2002).

Las percepciones docentes van mutando, variando, cambiando según los docentes adquieren experiencia y reciben formación específica profesional para enfrentarse a los desafíos cotidianos de sus aulas. Este aspecto, hace que se pueda comprender como opera la sinergia entre estas percepciones de su personalidad docente y las propias prácticas. Este proceso según los y las docente consultados y consultadas, implica un proceso propio de reflexión que no siempre parecieran estar dispuestos y dispuestas a realizar, entrando en juego otras variables que en esta investigación no se toman en cuenta, pero que sin embargo, pueden ser puerta para otras nuevas investigaciones futuras (Thomas, Losley. 2007. pág28).

Es sabido que las prácticas pedagógicas se refieren a aquellos métodos y enfoques que se trascienden en las prácticas de aula y son utilizadas para enseñar y facilitar aprendizajes en los estudiantes. Son además efectivas, las que aun siendo facilitadoras, promueven aprendizajes en virtud de la flexibilidad y diversidad con que se proponen ante la propia variedad de singularidad de un aula escolar.

Estas prácticas, pueden ser desde clases magistrales, hasta aprendizajes situados y universales, visitando en su tránsito, aspectos colaborativos, experienciales o lineales, individuales, problematizadores, interdisciplinarios o reflexivos, pero según los docentes consultados, consideran que sus prácticas son efectivas cuando el estudiante ha logrado incorporar conocimientos. Por ello al encontrarse con la discapacidad intelectual, esta percepción de éxito, se ve menoscabada ante la posible ínfima manifestación de aprendizaje, generando espacios de desgaste, pérdida de tiempo y frustración (del Torto, 2015).

Las prácticas pedagógicas inclusivas, siguen en dominio de algunos, según los maestros y maestras consultados. No se logra una formación potente que favorezca volver a las aulas con cierta certeza de éxito y de aprovechamiento del tiempo pedagógico, dejando todo en el ámbito de lo intuitivo y de índole personal, como gesto de humanidad y no de profesionalismo.

Docente 1: Participación, colaboración, tolerancia

Docente 3: Trabajo sobre el respeto y la aceptación del otro. Sobre la empatía. Sobre la escucha y el afecto.

Docente 7: La educación basada en el afecto y el respeto es básica y en eso me enfoco

Docente 8: Oportunidad de realizar actividades, en grupo cada uno/con sus fortalezas y debilidades. Participación y adecuación de las propuestas.

Docente 12: Acompañamiento personalizado con cada estudiante -dentro de lo posible

Equipo de gestión 1: Participación de todos, accesibilidad en las propuestas, respeto a la diversidad, con múltiples propuestas de acceso

Equipo de gestión 2: Educación inclusiva es educación para todos, en mi aula tengo estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y son contemplados en las propuestas ,en la atención personalizada y en el trabajo con pares, descubrir potencialidades, flexibilidad del currículum. (Escuelas de Montevideo)

Será necesario, promover actitudes positivas ante la inclusión, desde un estadio de profesionalidad docente, posibilitándoles adquirir conocimientos y despertando creatividad innovadora, sobre la diversidad de los estudiantes del aula, donde puedan adaptar sus prácticas a la diversidad e implementar propuestas exitosas para todos y todas, en un ambiente que valore y que respete esa diversidad más allá de las inclusiones educativas que puedan estar presentes.

Pareciera que es un desafío lograr que estos y estas docentes, y en ellos los equipos directores o de gestión, puedan comprender que mirar positivamente las inclusiones educativas, son una oportunidades de enriquecimiento para el proceso de aprendizaje de los estudiantes todos, y superar las preocupaciones o resistencias que puedan estar sintiendo en cada colectivo docente.

Existen creencias por parte de los maestros y maestras, sobre cómo aprenden sus estudiantes y cómo se les debería enseñar, sobre las habilidades y motivaciones que tienen, sobre cómo gestionar su aula y esa relación de cierto poder que tiene sobre el estudiantado, sobre cómo evaluar, como su propio desarrollo profesional afecta en el ejercicio de su profesión, y todas esas respuestas conviven en silencio en ellos, en un diálogo interno cotidiano que no se ha percibido pueda ser reflexionado con el tiempo y la importancia necesaria para ser un verdadero anclaje desde donde repensarse y avanzar desde cada profesionalidad (Pujolás, P., 2010).

Continuando este andar, esas percepciones docentes se entrecruzan con su propia concepción sobre esa capacidad de aprender y de utilidad de sus estudiantes en general y de aquellos incluidos en sus clases. En este sentido, estas percepciones, influyen en sus enfoques pedagógicos, delineando aspectos vinculantes de un aula. Si un docente tiene altas expectativas sobre sus estudiantes y cree en su potencial, seguramente, su ánimo y entusiasmo hagan que su actitud sea positiva y lo traslade al ambiente educativo.

Del mismo modo, si cree que las habilidades de cada estudiante hacen desplegar estilos de aprendizaje y que su tarea docente satisface esta demanda, puede presumirse que desplegará mayores herramientas pedagógicas producto del propio entusiasmo de sus posibles logros. Así también en cuanto al entorno y el contexto educativo. Y ello, se reflejará en esa percepción

sobre su propio rol, sobre su visión como facilitador de aprendizajes, como un agente más de ese proceso que observa, visualiza y puede cuantificar logros y resultados positivos.

Estas creencias o miradas sobre lo que subyace en un docente, están relacionadas entre sí, se influyen en forma continua y moldean las prácticas pedagógicas. Si se lograra que así como pudieron manifestarlo en las entrevistas o cuestionarios, pudieran compartirlos con otros docentes en espacios destinados para tal fin, su concepción de educabilidad y la propia mirada sobre los estudiantes incluidos y su posibilidad de utilizar sus aprendizajes, sería seguramente más positivo y por ende posibilitador. Seguramente, sus enfoques pedagógicos buscarían adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, desde un saber empoderado y no de una cuestión intuitiva o solidaria (Fernández Batanero, J.M., 2013).

En las conclusiones, estaremos revisitando espacios de opinión y percepciones...

CAPÍTULO IV. Conclusiones

“Un hecho empírico de nuestras vidas es que no sabemos y no podemos saber lo que sucederá con un día o un momento de anticipación. Lo inesperado nos aguarda en cada curva y en cada respiración. El futuro es un misterio vasto, regenerado de manera perpetua, y cuando más vivimos y sabemos, mayor es el misterio. Cuando dejamos caer los velos de nuestras preconcepciones somos virtualmente empujados por todas las circunstancias al momento presente y la mente presente...”

En Free Play. La improvisación en la vida y en el arte. Bs As, Paidós, 2007.

La educabilidad es un concepto fundamental al momento de discutir sobre el acceso y la igualdad de oportunidades de los estudiantes. Refiere a la capacidad de un sujeto de aprender y de poder beneficiarse de ese aprendizaje, que debe ser analizada desde una mirada de completud e integrando en su contexto la inclusión y la exclusión educativa.

Todos y todas los y las estudiantes tienen posibilidades de aprender y sus docentes de saberlos aprendientes efectivos, exitosos en el marco de cada singularidad en el universo de lo diverso. En este aspecto, la inclusión educativa, busca posibilitar escuelas, centros educativos hospitalarios y de acogida para los estudiantes, en atención a la necesidad de apoyaturas que puedan requerir, valorando la diversidad como un factor enriquecedor de experiencias y no como un obstáculo o una carga.

Sin embargo, como contracara a la inclusión aparece el fantasma de la exclusión, como barrera, limitante o limitadora de accesos y oportunidades, siendo la exclusión quien niega la posibilidad de educar y educarse. Esta relación es intrincada y multifacética, porque siendo la educabilidad sobre quién se asienta la inclusión, si no es reconocida aquella para todos y todas los y las estudiantes, la inclusión pierde sentido y habilita que esa fuerza excluyente la socave.

Skliar (2008), menciona a Balaguer en uno de sus tantos escritos, invitándonos a reflexionar sobre el inicio de toda esta enorme discusión – situación de las y los diferentes, los incluidos, los discapaces en este caso intelectuales, que por una razón lógica de derechos y de

dignidad, comienzan a ser visibilizados, un poco a la fuerza, otro poco desde una sensibilización entre seres humanos.

Se debe desmitificar y asumir que las fragilidades de todos nos hacen vulnerables, nos enfrentan a la incompletud, hace revisar morales prediseñadas, instituidas y nos propone ser instituyentes de otra forma de ser con otros. Será tiempo de superaciones, de trascender el mero respeto y la tolerancia para aprender a con-vivir y com-partir con los demás. Será un tiempo de dar tiempos y sobre todo, visitar nuestras propias cómodas convicciones para ofrecer oportunidades de dignidad –algo tan básico- a aquellos que necesitan y esperan nuestra mirada activa y generosa (Skliar, 2019).

En este sentido, Tenti Fanfani (2008), expone dos dimensiones de la exclusión escolar como resultado de una intervención desajustada que oficia desde aspectos personales y morales del docente y los equipos de gestión, siendo realmente producto de la aplicación de normativas y la falta de recursos que sustentan esta idea. Explica que se habla de acceso y permanencia en instituciones educativas y del propio proceso de aprendizaje y su incorporación efectiva por estudiantado en situación de discapacidad.

Es de perogrullo, identificar las múltiples formas que toma la exclusión en nuestro país y en América Latina y también suponer que la inclusión en la educación surge como paliativo a esta situación, buscando ser una alternativa de superación y reivindicación de derechos. Las políticas públicas han podido implementar con aparente éxito discreto, formas programáticas de inclusión escolar que apuntaron a mejorar aspectos de ofertas educativas, dejando abierta la puerta a otra sombra de tan noble mirada hacia la alteridad vulnerable... la exclusión (Tenti Fanfani, 2008).

Por su parte Dussel (2004), habla de “riesgos” ante los procesos de transmisión de saberes. Existe en ellos una relación de poder que define a quien lo ejerce. En la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, estamos frente a seres que lejos están de realizar operaciones superiores de pensamiento en forma autónoma, por lo que se hallan en una expuesta situación de desigualdad. Por ello, los docentes y en ellos se incluye a los equipos de gestión (docentes también en su tarea y rol), deberían de tener más presente aún esta tensión que trae el recibir en las aulas a los estudiantes con discapacidad y pensar, que aún nos encontramos ante la tensión indisoluble de inclusión-exclusión.

Actualmente, se está invitando a los colectivos de la educación a pensarse en sus prácticas y a través de sus propias miradas y percepciones sobre su tarea y labor, exponer aquellos aspectos que resultan casi indispensables para cristalizar en una inclusión sin exclusión, una tal que no requiera de nombres, sino de derechos absolutos en atención a cada singularidad que existe en el universo de cada aula (Dussel, 2004, pág. 305-335). Mientras hablemos de cada incluido y de propuestas personales y de metas que andan por rieles paralelos y no imbricados en relaciones de aprendizajes, no se estaría en condiciones de considerarnos una educación plenamente inclusiva en parámetros de dignidad y derechos y no de consideraciones de auto compasión y requerimientos políticamente correctos ante la fragilidad de otros.

En relación a la identificación de la concepción de ser educados sus estudiantes, los docentes dejan entrever una conceptualización diferencial entre la posibilidad de “educarse” de sus estudiantes, diferenciando de forma interesante aquellos “normales” (Foucault, 2001) y los estudiantes en situación (condición) de discapacidad específicamente intelectual. Manifiestan una relación de aprendizaje limitado, que linda con una mirada compasiva ante la situación discapacitante del otro, no pudiendo en su mayoría realizarla desde aspectos de derechos ni de oportunidad y dignidad de todos y todas.

Pareciera que el ser posible de “educarse” (Carrasco, 2009) no responde a un proceso que entre todos los actores intervinientes en cada acto educativo, sino que es un proceso personal del sujeto en forma individual, siendo esto cargado de aspectos negativos, dado que los estudiantes en situación de discapacidad y específicamente intelectual, carecen de herramientas para elaborar ciertos procesos mentales que posibiliten determinados aprendizajes significativos, requiriendo del “puente” (Del Torto, 2015) o apoyaturas externas para dicho recorrido y sobre todo sostener el aprendizaje. Si se trata de enfrentarse a la inclusión desde paradigmas educativos, los docentes no logran identificar más que en su nominación cuales podrían ser los que encuadran su labor.

Es claro, que no es posible hablar de inclusión cuando los propios educadores, definen a los estudiantes incluidos sin sustentos teóricos que los apoyen en sus dichos. No queriendo ser una crítica de las personas, sino un alerta de qué herramientas se ofrecen y qué se podrá exigir en términos de calidad educativa y garantía de Derechos Humanos de las personas en situación de discapacidad (MEC, 2022).

Los docentes se perciben como desconocedores de propuestas o posicionamientos actuales desde las políticas educativas de nuestro país. Reconocen estar dentro de un paradigma y normativas que desconocen, siendo esto un escollo que más que interesante es necesario de superar con miras a una profesionalización del maestro y la maestra, empoderándolos de su propio rol desde un lugar fundamental al momento del ejercicio de Derechos Humanos (Abramovich, y Pautassi, 2009).

Del análisis realizado, se denotan que las concepciones de educabilidad en relación a la discapacidad y en ella a la discapacidad intelectual que tienen los docentes sobre su estudiantado en situación de discapacidad, influyen en fortaleciendo o tiñendo sus prácticas educativas a favor o en contra de las oportunidades para ofrecer una inclusión educativa de calidad, no respondiendo a la altura de parámetros de políticas educativas inclusivas.

Al momento de analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula y su relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, estos docente se posicionan en espacios de mera ayuda, de acompañamiento, que viven casi como espectadores de lo que va aconteciendo. Sus prácticas profesionales, salvo casos minoritarios, son pensadas para una media del aula, ofreciendo adecuaciones curriculares que no responden a propuestas de proyectos de recorridos personales de aprendizaje. Se exime de pensar planes individualizados de enseñanza para esos estudiantes, dejando en un espacio de prácticas intuitivas que responden nuevamente a consideraciones de aceptar y abrazar en terrenos de humanidad y compasión.

Los docentes consultados, consideran que sus prácticas favorecen aprendizajes en los estudiantes incluidos y suelen mantener un ambiente de acogida y hospitalidad (Skliar, 2017) hacia los niños y niñas incluidos de sus aulas, desde esta apertura de permanecer. Sin embargo, sus planificación (Gvritz, y Palamidessi, 1998) cómo instrumento profesionalizante de su tarea educativa (Harf y Azzerboni, 2014) no es pensada como oportunidad de aprendizaje para estos estudiantes incluidos en su aula, porque se diseña desde parámetros estandarizados de normalidad o media y sin planes proyectivos desde la singularidad del discapacitado intelectual, donde la inclusión no implique propuestas para alcanzar el nivel del logros de los otros, sino movimientos de aprendizajes –que pueden ser casi imperceptibles- pero que hacen un trayecto

en el conjunto del trayecto educativo, dando garantía de una inclusión que mira a la inclusión como centralidad de sí (ANEP, Marco Curricular Nacional, Principios orientadores, 2022).

Sus vivencias docentes, son relacionadas a compromisos personales, a estructuras desde órbitas individuales que se recuestan en la capacidad de empatía y sensibilidad personal, denunciando en forma mayoritaria, ausencias de reales políticas educativas inclusivas¹⁵. Es interesante observar cómo esta misma denuncia de omisiones empíricas, es la excusa o explicación a la ausencia de profesionalización docente en este aspecto.

El discurso docente, refiere a situaciones de vulnerabilidad, de falta de recursos de toda índole que sin embargo son el fundamento para enfrentar la inclusión en el aula desde una mirada integradora y no inclusiva (Sanz, 2011).

Como ya se ha visto, estas relaciones subyacentes entre la percepción del docente acerca de la educabilidad y sus prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de discapacidad intelectual, son basadas en aspectos personales del docente y no desde una mirada de políticas educativas que permitan un análisis profesional (aunque individual) del tema en cuestión. Los docentes se sienten desalentados, solitarios en esta tarea no sólo en los hechos diarios donde se enfrentan a un universo de aula con recursos personales para la tarea, sino que no identifican apoyos ni respaldos reales desde las políticas educativas más que en la obligatoriedad de enfrentarla. Esto les posiciona en ese limbo de profesionalidad donde lo humano se entrelaza y entrevera y ya las prácticas terminan transitando sin mayores reparos entre la integración y la inclusión efectiva (Del Torto, 2015).

Surge así una posibilidad de que estas políticas educativas inclusivas, aún en la intención de buscar romper barreras y favorecer espacios de oportunidad estarían manteniendo las desigualdades que surgen desde la propia discapacidad (Foucault, 2001), manteniendo un status

¹⁵ La segunda tensión dialéctica se produce entre el Estado y la sociedad civil. El Estado moderno, aunque minimalista, es potencialmente maximalista, en la medida en que la sociedad civil, como el otro del Estado, se reproduce a través de leyes y regulaciones que emanan del Estado y para las cuales parece no haber límite, en tanto se respeten las reglas democráticas de producción de leyes. Los derechos humanos se encuentran en el núcleo de esta tensión: mientras la primera generación de derechos humanos fue designada como una lucha entre la sociedad civil y el Estado, las generaciones segunda y tercera recurren al Estado como un garante de los derechos humanos. Boaventura de Sousa Santos (2008). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos En: <http://democraciayterritorio.wordpress.com/2008/08/09/hacia-una-concepcion-multicultural-de-los-derechos-humanos/>

quo que no responde a garantías de movilidad social, aspecto que debiera ser considerado como objeto de derechos para todos y todas.

Desde las políticas educativas actuales, se ha intentado favorecer la formación docente, percibiéndose por parte del colectivo docente (Vargas Melgarejo, 1994), que no son ellos (los actores de primera línea), quienes acceden a la formación permanente, o que la misma no se efectiviza acompañando la necesidad del docente.

Por su parte, los equipos de gestión, se encuentran demandados (Onetto, 2016) cómo garantes de aprendizajes y les implica relacionar y proponer un entretejido de vínculos que superen relaciones de poder entre los adultos intervinientes de la comunidad educativa, así como entre estudiantes y docentes.

Esta situación de un escondido atisbo de poderes subyace en el aula y en el entorno educativo, siendo una preocupación trabajar desde la horizontalidad profesional. Esto se vincula con la importancia que dieron los docentes a poder participar con equipos de profesionales que trabajan con sus estudiantes incluidos, favoreciéndose siempre desde aspectos de funcionamiento y no de formalidad coordinada, quedando otra vez la profesionalidad ante la discapacidad en aras de preocupaciones u ocupaciones personales.

Siguiendo esta preocupación, los docentes vuelven a percibirse en situación de desventaja, sin herramientas formales y sobre todo sin oportunidades reales, debiendo esperar años por delante de ejercicio para quizás poder acceder a esa formación que ofrece el sistema educativo y que aún quienes la han recibido, valoran como insuficiente.

En este sentido, surgen interrogantes sobre quienes deberían de responder a estas demandas. ¿Es preocupación de todos y todas pero ocupación personal de los docentes? ¿Las políticas educativas actuales, en tiempos de transformaciones educativas, no debieran de priorizar aspectos de profesionalidad en un marco paradigmático inclusivo de nuestra educación nacional? ¿No serían estas herramientas de acceso universal para el colectivo docente?¹⁶

¹⁶ *...se constata en la región una creciente demanda en relación con el enfoque de derechos aplicados al ámbito de las políticas sociales y las estrategias de desarrollo a nivel regional, las cuales todavía no han sido mayormente afectadas por la evolución del derecho internacional de derechos humanos, en cuanto al alcance de las obligaciones del Estado de proteger ciertos derechos fundamentales en el ámbito social...* Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009) Cap.7 “El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales”.

Son los propios maestros y maestras quienes realizan un llamado de atención a la formación docente nacional. Queda en evidencia que el recorrido formal profesional básico para el ejercicio de la docencia, no atiende en la medida de lo que será la demanda cotidiana, este aspecto. ¿Será que es tiempo de revisar cómo se plantean las políticas educativas en términos de formación docente?

Siguiendo estas conclusiones, existen barreras al momento de incluir estudiantes en aulas comunes y en este sentido, los docentes, consideran que estas barreras las vamos imponiendo sin intencionalidad. Es por ello, que acompañando a Skliar, así como las sociedades resultan discapacitantes (Skliar, 2017), las aulas resultan excluyentes en términos de resultados de aprendizajes efectivos.

Los docentes, se enfrentan a la carga emocional de sentirse cómplices de esta forma solapada de exclusión. Suelen percibirse ineficaces, ausentes de resultados efectivos y por lo tanto no se perciben profesionalizados en términos de estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas. Sienten que sostienen, sin quererlo, un discurso hasta segregacionista y excluyente al no poder responder como quisieran a las demandas cotidianas del estudiantado.

Queda como una puerta abierta, considerar desde dónde estos colectivos docentes, enfrentan la inclusión educativa. ¿Son planteos desde un logro personal de éxito o contención o es desde un lugar de logros para el estudiante compartiendo y posibilitándole un proyecto de vida?

Lo que se puede afirmar es que aun sabiéndose no preparados, el propio sujeto pareciera que no sabe a qué refiere cuando afirma “estar preparado”. Citando a Skliar, “que puede significar estar preparados o no estar preparados, que puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto saber “qué hacer” ante cada niño...” (Skliar, 2008, pág. 15).

Más que estar preparados es estar disponibles, de hospitalidad y responsablemente, porque delante de cada uno, hay un “otro” que trasciende los resultados para enfrentarse a una cuestión ética. Se expone a los docentes a esta dicotomía porque como sistema resulta políticamente incorrecto permitirse sentirse no disponible.

En este sentido, habría que situarse en estadios anteriores de la formación docente, superando el deseo natural de ayudar a otros para pensar en la docencia como un lugar de disponibilidad y predisposición a la existencia del otro (Skliar, 2008).

En fin... quedarán poder responder otras y estas interrogantes ¿Qué oficio en estas subjetividades que suelen excluirse como intentando no poder lidiar con una responsabilidad profesional? ¿Qué cuestiones interfieren en la necesidad de colocar responsabilidades en otros? ¿Por qué vivencian la inclusión en un marco de aspectos humanitarios y no de profesionalidades?

Inclusión, exclusión y educabilidad conviven interconectadas en el tejido de la educación. Mientras la educabilidad es la oportunidad, la representación del potencial del aprendizaje de un sujeto, la inclusión es por donde transita y se materializa ese potencial, la exclusión es la fuerza que nos mantiene en alerta ante la eventual aparición de obstáculos propios o ajenos, del contexto o personales; es quien debe invitar a romper barreras, a hacer reflexionar introspectivamente a los actores y en definitiva, hace que la inclusión educativa sea la oportunidad de un otro mundo posible más igualitario y donde la profesionalidad no esté éticamente en jaque...

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009). Cap.7 “El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales”. Universidad de La Plata. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-enfoque-de-derechos-y-la-institucionalidad-de-las-politicas-sociales.pdf>

ANEP. (2020). Plan de desarrollo educativo 2020-2025. Uruguay: impo.

ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional, Principios orientadores*.

ANEP (2022) Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad. Obtenido en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/protocoloinclusiva>

Anijovich, R., Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: AIQUE.

Arceo, F. D. (2002). *Investigaciones ILCE*. Obtenido de http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/D%C3%ADaz-Barriga.pdf

B Avalos y B Larrain. (2018). Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Ministerio de Chile: Ministerio de Educación.

Baquero, R. (2013). Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad. *Diálogos pedagógicos* (págs. 157-190). Córdoba: Foco .

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación. *RIE Revista de investigación educativa*, VOL 10. N 20. 7-36.

Bentancur, N. y Mancebo, M. E. (enero de 2012). *Revista Uruguya de Ciencia Política (versión on line)*. Obtenido de <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/5/1>

Boaventura de Sousa Santos (2008). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos* En: <http://democraciayterritorio.wordpress.com/2008/08/09/hacia-una-concepcion-multicultural-de-los-derechos-humanos/>

Cáceres, L. (1959). *Diccionario ideológico de la lengua española*. España: Barcelona.

-
- Carmona, M. R. (12 de diciembre de 2015). *Revista Educarnos*. Obtenido de <https://revistaeducarnos.com/que-es-la-practica-educativa/>
- Carrasco, J. G. (01 de 11 de 2009). *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria. El concepto de educabilidad y el proceso educacional*. Obtenido de <http://doi.org/10.14201/teri.2977>
- CEIP, A. (1 de 2021). Comunicado 1/21. *Protocolo de inclusión educativa de educación especial*. MONTEVIDEO, URUGUAY: INEE.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 65-81.
- Cruz, R. (2019). *Revista latinoamericana de educación inclusiva vol.13 no.2* . Obtenido de A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad: <http://orcid.org/0000-0002-2561-1559>
- Czerwonogora, A. (junio de 2017). *Scielo Uruguay*. Obtenido de <https://doi.org/10.22235/d.v0i26.1258>
- Del Torto, D. (2015). *Pedagogía y discapacidad. Puentes para una educación especial*. Buenos Aires: Lugar.
- Dussel, I. (mayo de 2004). *Flacso Cuadernos de Pesquisa, V.34, N 122, pag.305-335*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208828>
- Fernández Batanero, J.M. (2013) *Educabilidad, diversidad y contexto escolar*. Madrid: Narcea
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Paris: AKAL.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones Educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación
- García Martínez, I y Martín Romera, A. (1 de marzo de 2018). *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63679>
-

-
- González Vargas, E. (1997). *DIALNET Universidad de la Rioja*. Obtenido de [file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-LasSieteCaracteristicasDeUnaInstitucionDeCalidad-5704907%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-LasSieteCaracteristicasDeUnaInstitucionDeCalidad-5704907%20(1).pdf)
- Grimson, A., Tenti Fanfani, E. (2019). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvritz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Kaplan, C. V. (2001). *Las preguntas sobre la subjetividad social: aportes de Norbert Elias*. Buenos Aires, Argentina.
- Ley N°18418. (20 de 11 de 2008). *IMPO*. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Lledó Carreres, A., Arnaiz Sánchez, P. (2010). *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084007>
- MEC. (2022). *Decreto 350/022 Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad*. Montevideo: IMPO.
- Misischia, B. (2018). La relación universidad-discapacidad: una exclusión excuyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1-18.
- Munarriz, Begoña. (abril de 1991). *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa, coordinadores Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero. A Coruña: Universidade da Coruña, Serviz*. Obtenido de uniriója: <http://hdl.handle.net/2183/8533>
- Murillo Parra, L., Ramos Estrada, D., García Cedillo, I., Sotelo Castillo, M. (2020). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. V. 20. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-168.pdf>
- Napoléon Murcia y Diego Jaramillo. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 169-182.
-

-
- Navas Macho, P., Verdugo, M.A., Arias Martínez, B., Gómez Sánchez, L. (2010). *SID Servicio de Información para la Discapacidad*. Obtenido de <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/La-conducta-adaptativa-en-personas-con-discapacidad-intelectual.pdf>
- Onetto, F. (2016). *Rol directivo y gestión del cambio*. Buenos Aires: Noveduc.
- Oviedo, G. L. (2004). *Revista de Estudios Sociales*. Obtenido de La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010
- Pastor, C., Sánchez Serrano, J., Zubillaga del Río, A. (2008). *Educa DUA*. Obtenido de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pujolás, P. (2010) *Enseñar en la diversidad: prácticas inclusivas*. Barcelona: Graó
- Ranciére, J. (2002). *El inconsciente estético*. Buenos Aires: Del estante.
- Calixto Flores, R y Herrera Reyes, L. (2010). Estudio sobre la percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de educar*. No 22., 227-249.
- Harf, R.y Azzerboni.D. (2014). *Construcción e liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos*. México: Novedades Educativas.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea SA.
- Sanz, E. C. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. *Tesis doctoral*. Alicante: Universidad.
- Serrano, G. P. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Santiago de Chile: UNED.
- Skliar, C. (2008). Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Memoria Académica. Orientación y sociedad.*, V. 8.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2019). *Educación inclusiva: Un camino a recorrer*. Montevideo: CEIP UNICEF.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
-

-
- Tenti Fanfani, E. (2008). *DIALNET UNIRIOJA*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707754>
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007) *Deconstruyendo la educación especial y construyendo la inclusión*. Madrid. La Muralla S.A.
- UNESCO. (2005). *UNESCO-OIE Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular*. Obtenido de https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf
- Vaillant, D. y Rodríguez Zidan, E. (2018). *Innova portal ORT*. Obtenido de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/I/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de Percepción. *ALTERIDADES*, 47-53.
- Viera, A. (Noviembre de 2014). *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260
Revisiones ISSN: 1688-7026. Obtenido de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4860/Inclusion_educativa_en_Uruguay_una_revision_posible.pdf?sequence=1
- Vigotsky, L. (1974) *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Watson-Gegeo, K. A. (DICIEMBRE de 1988). *onlinelibrary.wiley.com*. Obtenido de <https://doi.org/10.2307/3587257>

OTRA BILIOGRAFÍA CONSULTADA

- Skliar, C. (2016). La educación entre la mismidad y la alteridad. *UNIANDES*.
- Navas Macho, P., Verdugo Alonso, M. A., Arias Martínez, B., & Gómez Sánchez, L. (2010). La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero revista española sobre discapacidad intelectual*, 28-48.
- Tenti Fanfani, E. (2008) Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista colombiana de educación*, ISSN 0120-3916, ISSN-e 2323-0134, N°. 54, 2008 (Ejemplar
-

dedicado a: Educación e Inclusión), págs. 60-73.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707754>

Saura, G. Vida autónoma desde una perspectiva biopsicosocial. Localización: RES : Revista de Educación Social, ISSN-e 1698-9007, N°. 5, 2006

Caldentey, D. (2019) Por qué el docente debe ser uno de los grandes protagonistas de la inclusión escolar. Localización: <https://www.unir.net/educacion/revista/por-que-el-docente-deber-ser-uno-de-los-grandes-protagonistas-de-la-inclusion-escolar/#:~:text=Para%20hablar%20de%20un%20aula,competencias%20docentes%E2%80%9D%2C%20apunta%20Tejero>

Medina, M. La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. Tesis doctoral Universidad de Jaén. Tesis en acceso abierto en: RUJA

Villavicencio, L. (2018). *Universidad de Valparaíso. Unidad de igualdad y diversidad*. Obtenido de <https://igualdadydiversidad.uv.cl/sitio/noticias/38-movilizaciones-feministas-espacios-separatistas-y-nuevas-masculinidades>
