

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**  
**Tesis Licenciatura en Trabajo Social**

**¿A dónde van los chicos "problema"?**  
**Los problemas de conducta y/o aprendizaje como factor de**  
**exclusión del sistema educativo.**

**Analía Panzardi Camacho**

**Tutor: María Noel Míguez**

**2014**

## INDICE

**Introducción**.....Pág

**Capítulo I:** Educación, Salud y Familia en el Proyecto de la Modernidad

**Capítulo II:** Sistema Educativo y Prácticas Normalizadoras en el Uruguay.....

Devenir de la Educación en el Uruguay.....

Inclusión/Integración educativa en el Uruguay.....

**Capítulo III:** Centros en convenio con INAU vs Sistema Educativo formal

¿Cómo dan respuesta estos Centros a las derivaciones por “problemas conductuales”?.....Pág

Diversidad e inclusión educativa: del dicho al hecho.....Pág

**Reflexiones Finales.** .....Pág

## INTRODUCCION

El presente documento hace a la Monografía Final de grado que se enmarca dentro de la currícula de formación de la Licenciatura en Trabajo Social, Plan 1992, desarrollada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El tema que se ha elegido analizar remite a la exclusión que vivencian niños y niñas en las escuelas debido a "problemas de conducta" y/o "dificultades de aprendizaje" y la consecuente derivación, en muchos casos, a determinados centros que atienden este "perfil" de población. En este sentido, se parte de una hipótesis operativa, la que refiere a la transformación de dichos Centros en 'depositarios' de estos niños/as que no se adecuan a lo esperado por las escuelas y que es necesario disciplinar.

Este hecho, por lo general, tiene consecuencias en la construcción de la identidad por parte de aquellos niños/as que no presentan una deficiencia real y que el único 'problema' que tienen es no cumplir con las pautas de conducta esperadas y homogéneas, con el 'deber ser' que establece una sociedad hegemónica que se asocia directamente con el modelo disciplinario de la modernidad. En ese contexto, se va creando una línea que divide aquello que es considerado como 'normal', quienes se ajustan a los parámetros de conducta establecidos al 'deber ser', y aquellos que no logran ajustarse a esos procesos de homogeneización, 'los otros'.

Este modelo disciplinario de la modernidad al que se hace referencia, describe una determinada concepción del hombre y del mundo, que va determinando el imaginario social, los valores y la cotidianidad de las personas. A partir de esto se va creando un imaginario de lo que es considerado como 'normal' y de éste surge su contrario, lo que es percibido como 'anormal'. De esto debe decirse, también, que cada vez son más las personas o grupos que quedan fuera de estos parámetros de la 'normalidad', y que junto con esto

también aparecen las instituciones, personas o políticas estatales que deben colaborar con la 'normalización' de estos individuos.

*“La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar.” (Foucault, 2003: 7)*

Desde el punto de vista del mundo moderno se establecen modelos normativos a seguir, a partir de los cuales se determina lo que es correcto, lo esperado. De esta manera, se inicia un proceso de diferenciación a partir de esta línea demarcatoria de “normalidad” – “anormalidad”. En este sentido, aquellos niños/as que presentan “problemas” conductuales o simplemente no pueden apropiarse de igual manera a lo establecido por el sistema escolar, estarían dentro del grupo que escapa a la llamada “normalidad”.

Continuando con lo anterior, el interés por este tema en particular se relaciona directamente con las experiencias vividas dentro del ámbito laboral de la estudiante, dentro de un Centro (Convenio INAU- modalidad tiempo parcial) que atiende niños y niñas con “problemas de aprendizaje” y “discapacidades leves”<sup>1</sup>. Durante este período se constató que este hecho va más allá de trabajar con niños/as que tienen estas características o que presentan problemas de conducta, sino que pasa por la atención a niños/as cuyo desarrollo dentro de la escuela no es el esperado convirtiéndose el Centro en el lugar a donde van aquellos/as que no “encajan” en la norma, los “desviados”. Esto, sumado al conocimiento adquirido durante la práctica pre-profesional a nivel microsocial (Metodología de la Intervención Profesional III) respecto a temáticas tales como

---

<sup>1</sup> Se habla de discapacidades leves, pero en realidad son deficiencias intelectuales leves, discapacidad es una construcción social de tal deficiencia en este caso.

los procesos de medicalización abusiva en niños/as, la exclusión que padecen las personas con discapacidad, entre otras, motivan a la estudiante a inclinarse por la delimitación de este objeto de investigación, así como a la construcción de una crítica reflexiva de la temática en cuestión.

Se considera importante aclarar que el análisis de lo empírico a desarrollarse en esta monografía de corte ensayístico, se llevará cabo a través de entrevistas en profundidad. Dentro de los actores sociales entrevistados se encuentran los referentes de los Centros (Directores, Técnicos y/o Educadores) a los que concurren niños y niñas en edad escolar (6 a 13 años) y que atienden problemas de aprendizaje y/o déficit atencional, asociado en la mayoría de los casos a problemas de conducta dentro de la escuela. Por otro lado, también se entrevistó a referentes de escuelas de donde provienen estos niños y niñas.

La matriz teórico-metodológica desde la cual se posiciona la investigadora es aquella que da cuenta de la complejidad de la realidad concreta, realizando un abordaje dialéctico de ésta. En este caso, se está haciendo referencia al método progresivo-regresivo de Jean-Paul Sartre (2000). Dicho autor plantea profundizar en la realidad concreta, a través de una perspectiva dialéctica, en donde se intenta comprender las diversas particularidades del momento y contexto histórico.

*“... se trata de encontrar el momento de enriquecimiento totalizador que engendra a cada momento a partir del momento anterior, el impulso que parte de las oscuridades vividas, para llegar a la objetivación final...” (Sartre, 1970: 117)*

Se podría decir que el método existencialista le otorga sustancial importancia al protagonismo de los individuos, ya sea singular o colectivamente, en la creación del devenir de la realidad.

*“...decir lo que ‘es’ de un hombre, es decir al mismo tiempo lo que puede, y recíprocamente... El campo de los posibles es así el fin*

*hacia el cual supera el agente su situación objetiva... El individuo se objetiva y contribuye a hacer la Historia superando el dato hacia el campo de lo posible y realizando una posibilidad entre todas, su proyecto adquiere entonces una realidad que tal vez ignore el agente y que, por los conflictos que manifiesta y que engendra, influye en el curso de los acontecimientos.” (Sartre, 2000: 79)*

Continuando con esta lógica de análisis, el presente trabajo se divide en tres capítulos que intentarán dar cuenta de la complejidad del objeto, yendo de lo más abstracto a lo más concreto. Un primer capítulo, que hace referencia a ciertas Instituciones referentes de la sociedad, que producen y reproducen pautas y valores, claves a su vez para la conservación del orden social; en este caso se hace referencia a la: Educación, Salud y Familia. Todas ellas van atravesando las distintas organizaciones en las que se materializan, creando un ideal del ‘deber ser’, que responde a lo esperado por una sociedad hegemónica determinada, relacionada directamente con el carácter instrumental de la razón moderna, y que va etiquetando como ‘anormal’ y ‘desviado’ a todo aquello que se aleje de lo establecido. Estas Instituciones van determinando al individuo, en este caso van disciplinando al niño/a buscando que se adecue a ese ‘deber ser’.

Posteriormente, se pasa a un segundo capítulo, en donde se analizará el Sistema Educativo y las prácticas normalizadoras en el Uruguay, más específicamente el devenir histórico de la Educación en nuestro país de manera tal de comprender sobre qué fundamentos se desarrolla e impulsa nuestro sistema educativo actual, así como cuáles son los valores y principios que promueve. En una segunda parte de este capítulo se abordará el par Inclusión/Integración educativa en el Uruguay a través del marco normativo.

Por último, se expone un tercer capítulo que se concretiza en el momento empírico: en este caso se observará cómo dan respuesta los Centros antes mencionados a la demanda de atención a esta niñez con “problemas” de conducta y/o aprendizaje y el rol que juegan en relación a la educación formal.

En otras palabras, se analizarán los dispositivos disciplinarios que se aplican a esta población en concreto y cómo a estos “chicos problema” se los intenta “encausar” mediante la derivación a otros Centros Educativos (convenios con INAU). A decir de Lourau:

*“La escuela tiene como funciones preparar para la vida profesional, proporcionar una cultura general, etc.; pero su función primaria consiste en interiorizar las normas oficiales del trabajo explotado, de la familia cristiana, del Estado burgués.”*

(Lourau, 2001: 14)

En otras palabras, lo que se procura es aumentar el control sobre estos niños y niñas que no encajan con los parámetros establecidos por la sociedad hegemónica, que concibe a todo aquel que escapa a la norma como diferente, como ‘los otros’ concebido desde un ‘nosotros’ que se ve a sí mismo como lo ‘normal’ y que excluye a lo diferente. Tal es el caso de niños y niñas que han sido derivados de la escuela pública o del mismo INAU, debido a problemas en la conducta o al no encajar en lo establecido, depositándose en ellos/as una carga negativa cuando en realidad estas formas de actuar manifiestan cómo han interiorizado lo externo.

*“El sujeto normal es, entonces, un prototipo de hombre medio, contra el que todos seremos medidos, evaluados, señalados y convenientemente clasificados. La normalidad es la medida del mundo. (...) Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, (...) obligado a someterse a procesos y procedimientos específicos de normalización.”* (Vallejos, 2007: 8)

Tomando en cuenta esto último, se considera relevante promover una mirada del sujeto que tenga como pilar fundamental el reconocimiento de la diversidad, entendiendo que las diferencias enriquecen y se complementan. En

este sentido, se debe promover una conciencia en donde se respete la diversidad, reconociendo a ésta como enriquecedora de la sociedad en su conjunto.

## **CAPITULO I**

### **Educación, Salud y Familia en el Proyecto de la Modernidad**

Este primer capítulo apunta al análisis reflexivo acerca de cómo el proyecto de la Modernidad ha transversalizado diferentes instituciones que se producen y reproducen en la vida cotidiana de los sujetos, haciendo hincapié especialmente en los sistemas educativos, más precisamente en la Escuela.

¿Por qué el niño/a es el que debe adaptarse al sistema educativo? ¿Por qué no el sistema adaptarse al niño/a? ¿Por qué no apostar a un sistema educativo que tome en cuenta realmente las singularidades de cada niño/a reconociendo las diferencias y los tiempos de cada uno?

En este sentido, se puede decir que los sistemas educativos funcionan como dispositivos homogeneizadores de disciplinamiento que van determinando maneras de ser, sentir, pensar y manifestarse. Esto se relaciona con el sentir de una época y la Educación, como otras instituciones, responde a los valores de la sociedad dominante del momento:

*“La educación y la escuela son como un iceberg, que muestran únicamente una parte íntima... desde su realidad total. Bajo esa superficie visible habría un cúmulo ingente de motivaciones, finalidades y resultados derivados de los condicionamientos sociales, y que constituirá la verdadera naturaleza de esa intuición... la educación ofrecida por una sociedad en un momento dado, es determinada por las fuerzas sociales dominantes que estén activas en esa sociedad, ya que, después de toso, la educación es una fuerza que sostiene y desarrolla los cambios previamente decididos por quienes están en el poder.” (Quintana, 1977: 7)*

Entonces se podría decir que la función de la Educación es promover, conservar y transmitir los valores y principios de una cierta cultura dominante, siendo la Escuela uno de los medios para llevar a cabo dicha función. Este proceso comienza desde los primeros años de vida del individuo.

*“El término educación se refiere sobre todo a la influencia ordenada ejercida sobre una persona para formarla y desarrollarla a varios niveles complementarios; en la mayoría de las culturas es la acción ejercida por la generación adulta sobre la joven para transmitir y conservar su existencia colectiva. Es un ingrediente fundamental en la vida del ser humano y la sociedad y se remonta a los orígenes mismos del ser humano. La educación es lo que transmite la cultura, permitiendo su evolución.”* (Bransford, 1996: 2)

De acuerdo con Foucault (1997), las instituciones tienen como uno de sus objetivos fijar en el individuo normas o parámetros de conducta. Se intenta normalizar al individuo y hay diversos agentes encargados de esta función del disciplinamiento y del control: el maestro, el médico, entre otros. Es decir, la concurrencia a la escuela no solo implica la adquisición de conocimientos, sino que también implica una incorporación de los valores y principios que se corresponden con un "deber ser", en donde el verdadero ser puede llegar a quedar relegado o moldeado a imagen de ese "deber ser" impuesto por la sociedad. En este sentido, en las sociedades modernas muchas veces el deber ser supera y aliena al ser. Respecto a las formas de sentir, Luna y Scribano plantean:

*“...construyen mediaciones sociales de las “formas adecuadas” de oler, mirar, tocar, gustar y oír. Las maneras socialmente válidas y aptas de sentir se cruzan con las lógicas de los sentimientos que constituyen unas formas de sensibilidad social particular donde se*

*anidan las visiones, di-visiones y no-visiones del mundo naturalizadas y por ende aceptadas y aceptables.” (2007: 26)*

La escuela, de cierta manera, se vuelve un portavoz de los sectores más privilegiados de la sociedad, que usan a ésta como instrumento para transmitir su lógica imperante, de manera tal de poder mantener su situación de privilegio.

Pero, ¿qué ocurre con el ser que no encaja con este "deber ser"? A raíz de esto se comienza a hablar de un "nosotros" y de un "otros", estos últimos identificados con la anormalidad, con lo que escapa a lo esperado, a la regla. En base a esto es que los individuos se sitúan en uno u otro grupo.

Cabe señalar que la propia organización en la escuela responde a esta lógica de demarcación de la Modernidad, haciendo una diferencia entre quienes representan al "nosotros" y quienes son los "otros". Se puede decir que hay ciertas lógicas que están pensadas para demarcar lo diferente pero no como algo positivo y parte de la diversidad, sino como algo negativo.

*"... la lógica propia de dividir a los estudiantes en clase -por niveles cognitivos, por aptitudes, por género, por edades, por clases sociales, etc.- fue una estrategia para precisamente, poner en acción la norma, a través de un creciente y persistente movimiento de marcación (...) el concepto de nivel cognitivo fue inventado, él mismo, como un operador al servicio de ese movimiento de de marca de aquella distinción; no tiene sentido, por lo tanto, considerarlo un datum previo, natural." (Veiga-Neto, 2000: 7)*

En medio de una Educación que tiene como uno de sus objetivos primordiales homogeneizar, es lógico que surja la preocupación por aquellos que escapan a este movimiento "normalizador", en términos de Foucault. En este contexto y apoyando este mismo fin, se encuentra a la medicina, más

concretamente los procesos de medicalización, también como otro dispositivo de disciplinamiento y de poder. Estos justifican su incidencia en los individuos (cuerpo, mente y formas de manifestarse), mediante la promoción de un saber científico objetivo basado en la razón. Es así que este saber médico va permeando diversos aspectos de la vida social de las personas:

*“Esto significa una intervención creciente en las relaciones sociales en nombre de la salud y el ejercicio de ciertos controles en esos ámbitos que anteriormente eran externos a su influencia. El espacio social pasa a ser controlado en nombre de ciertos objetos que son traducidos como pasibles de ser abarcados por el campo médico.”* (Ortega, 2003: 25)

En este escenario se halla el saber psiquiátrico, que en principio se ocupaba de lo referente a la locura, pero que a partir del siglo XVIII comienza a extenderse a diversos aspectos de la conducta y la cotidianeidad del ser humano, que *"hasta entonces no tenían recibido sino un estatuto moral, disciplinar o judicial"*. (Foucault, 1999: 150)

En otras palabras, la indisciplina, las conductas desajustadas, la rebeldía, entre otras, pasan a ser 'juzgadas' por la Psiquiatría: *"nada hay, en síntesis, en las conductas humanas que no pueda, de una u otra forma, ser interrogado psiquiátricamente"*. (Foucault, 1999: 148) De esta manera, el saber médico se transforma en un contralor de todo aquello que escapa a lo concebido como normal. En el caso de la niñez, todo aquel niño/a que intente manifestar o expresar formas diferentes de actuar o pensar puede ser controlado por medio de la medicación, de manera tal de conducirlos a la norma, aplacar su inquietud, sus cuestionamientos.

Cabe señalar que no se está cuestionando el uso de psicofármacos en niños/as que realmente lo necesitan porque tienen algún tipo de patología

psiquiátrica, pero sí se cuestiona el hecho de que la mayor de las veces se trata de aplacar problemas de la conducta del niño/a mediante la medicación abusiva, que en ocasiones solo son una manifestación de la realidad social en la que están inmersos. Los problemas en la conducta del niño/a pueden ser llamados de atención que den cuenta de la falta de contención frente a un entorno hostil, tal vez en lo familiar, en lo escolar, que atraviesan su historia de vida y vida cotidiana. En este panorama, el niño/a difícilmente va a poder lograr un proceso de aprendizaje acorde a lo esperado y que le permita ir ampliando el *campo de sus posibles*, al decir de Sartre. (2000)

Continuando con lo anterior, las diferentes manifestaciones de los niños/as son también el reflejo de la realidad de la que son parte. Ellos/as son un producto o un reflejo de su historia individual y colectiva. En base a esto es que se considera necesario quitarle el peso de la responsabilidad concreta en su persona, permitiendo ampliar las responsabilidades hacia los contextos que llevan a dichas manifestaciones conductuales.

*“El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas... Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto.”* (Heller, 2002: 41)

Continuando con lo anterior, se puede decir que los niños/as van haciendo en su proceso como individuos una interiorización de lo externo, de acuerdo a lo manifestado por Sartre:

*“La causalidad no existe, o por lo menos, no existe como se cree: el niño se convierte en tal o cual porque ha vivido lo universal como particular. (...) La infancia es la que forma los prejuicios*

*insuperables, la que en la violencia del adiestramiento y el extravío del animal adiestrado hace que se sienta la pertenencia a un medio como un acontecimiento singular.” (Sartre, 2000: 54-55)*

La infancia es una etapa fundamental en la vida de cualquier individuo. Debido a esto cualquier juicio, pronóstico o etiquetamiento negativo de un niño/a por parte de las personas que lo rodean, como sus maestros, educadores, médicos o sus propios familiares, pueden condicionar la manera en la que el niño/a se percibe o cómo lo perciben los demás, pudiendo llegar a determinar el campo de sus posibles. Se entiende que *“el campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. (...). Pero por muy reducido que sea, el campo de lo posible existe siempre...”* (Sartre, 2000: 79)

Por otro lado, encontramos la familia que se espera que también funcione como dispositivo de disciplinamiento, que promueva la producción y reproducción de las pautas y valores propios de la ideología dominante.

*“El siglo XIX verá crecer el interés por ambos, en la medida en que los lazos familiares, se evidencian claramente como elementos que pueden favorecer la salud pública, ya que pueden impedir que los hombres se entreguen a la vida licenciosa o participen en motines. La familia, en tanto construye al niño como matriz del adulto, debió aprender reglas de higiene, de alimentación, de comportamiento, y en este sentido se transformó en un agente de medicalización.”*  
(Murillo, 1996: 123)

Es así que se espera que la familia tenga dentro de sus funciones ir modelando a sus niños y niñas desde la infancia, creando individuos "útiles" para la producción y reproducción del orden imperante. De esta idea también se desprende que cuando se perciben "conductas inapropiadas" de parte de los niños/as, la responsabilidad va a recaer sobre todo en estas familias, siendo

muchas veces las otras dos instituciones pilares del disciplinamiento; es decir, la Educación y la Salud, las que juzgan y condicionan a la primera basadas en el saber/poder en el que se amparan.

Continuando con lo expuesto, se puede decir que se espera que la familia asuma como misión el desarrollo integral de quienes la componen; en este caso, de sus niños y niñas. Pero a veces la familia no está en condiciones de adoptar dichas responsabilidades, más bien está desarrollando estrategias de sobrevivencia y cargando con las consecuencias del modelo imperante y necesita que el Estado responda ante sus necesidades, y no tanto sobrecargarlas en sus funciones. Es decir, se trata de familias que tienen más cargas y responsabilidades, que posibilidades de aumentar el campo de sus posibles.

Otro de los aspectos que resulta necesario analizar en esta complejidad es que en el caso de las familias más vulnerables, no solo no se les proporcionan los recursos necesarios para que puedan tener una vida digna, sino que muchas veces son también las que están sometidas al control y subordinación de otras instituciones (como en este caso la institución Médica y Educativa) y su autonomía es limitada. Es decir, no tiene defensa organizada y es frágil comparada con las fuerzas exteriores, cayendo muchas veces en la naturalización de este control por parte de las demás instituciones. A decir de Miotto:

*“(…) dos limites da privacidade familiar é diretamente proporcional à sua vulnerabilidade social. Sao as famílias pobres, ‘desestruturadas’ que mais facilmente sao visitadas por um assistente social para verificar suspeitas de violencia, educação inadequada. As famílias consideradas ‘normais’ conseguem defender com mais facilidade a sua privacidade, esconder com mais sucesso as suas violências e buscar alternativas de soluções sem publicização.” (2001: 97)*

Para finalizar este primer capítulo, se considera necesario apostar a trabajar con estos niños y niñas dentro de su especificidad; comprender que hay diferentes formas de pensar, de ser, de expresar lo que se desea y lo que interesa; y esto justamente es lo que enriquece a la vida en sociedad. Es necesario apostar a una conciencia en donde se respete la diversidad, dado que toda persona es diferente por estar determinada por su historia de vida, su contexto, su vida cotidiana, etc. Cada ser es único.

## **CAPITULO II: Sistema Educativo y Prácticas Normalizadoras**

### **Devenir de la Educación en el Uruguay**

En el presente capítulo se hará una breve reseña del proceso educativo uruguayo con lo cual se busca comprender sobre qué pilares se desarrolla e impulsa nuestro sistema educativo actual, así como también analizar cuáles son los valores y principios esperados por la lógica imperante que van determinando el deber ser de las personas, creando un modelo de individuo funcional al sistema.

Para formar estos individuos se debe comenzar desde sus primeras etapas de sociabilidad, desde la niñez. Se busca un prototipo de niño/a que el día de mañana pueda dar respuesta a las exigencias del modelo hegemónico, lo cual hace que aquellos niños/as que no se aproximen a lo esperado o bien pueden quedar fuera de este proceso o se aumenta el disciplinamiento hasta que su ser se adecúe al deber ser.

En base a esto surgen alternativas focalizadas para atender a estos niños/as que van quedando por “fuera”. Algunos ejemplos son las Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas APRENDER, Escuelas Especiales, Centros de Educación no formal.

Para poder dar cuenta de los principios que determinan los fundamentos del sistema Educativo Uruguayo se comenzará haciendo mención a la Reforma Vareliana, la primera propuesta de organización de la educación de carácter nacional. Ésta fue impulsada por José Pedro Varela durante el Gobierno militar de Latorre, enmarcada dentro de la reforma de la enseñanza pública. Es en la Ley de Educación Común (1887) en que se promulgan los principios fundamentales de la educación en Uruguay vigentes hasta hoy en día: obligatoriedad, gratuidad y laicidad. (Barrán, 1993)

Este reformador planteó que el Estado, que exige de sus ciudadanos la adquisición de ciertos conocimientos necesarios para desempeñar sus derechos y obligaciones, debe hacerse cargo de la educación, y, en este ida y vuelta, dar cuenta de la obligatoriedad de la enseñanza, que se basa en la idea de que la libertad del individuo no es ilimitada y que la libertad propia tiene por límite la libertad ajena.

*“Si el Estado exige ciertas condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, que sólo pueden adquirirse por medio de la educación, el padre que priva a su hijo de esa educación comete un abuso que el poder público debe reprimir (...) El estado exige de todos los ciudadanos la posesión de ciertos conocimientos, necesarios para el desempeño de la ciudadanía y respondiendo a esa exigencia ofrece gratuitamente a todos los medios de educarse.”* (Varela, 1964: 83)

Como lo expresa el texto, el Estado es responsable de ofrecer gratuitamente los medios para hacer posible la educación. La idea de gratuidad es la que garantiza la democratización de la Educación, considerada ésta por Varela como un servicio que debía ser público y que podría ser la gran igualadora de las diferencias sociales. La idea de igualdad fue uno de los pilares de la expansión de los sistemas educativos modernos:

*“Los que alguna vez se han encontrado en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando el mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales (...) la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática.”* (Varela, 1964: 94-95)

Por otro lado, encontramos el principio de laicidad, que hace referencia a la separación del Estado de la Iglesia. Este Reformador sostiene que la Escuela

Pública tiene un fin social y no religioso, por eso debe ser abierta a todos los niños y niñas más allá de sus creencias. Así comienza una marcada tendencia a la secularización del Estado.

Cabe señalar que en todo este proceso de los sistemas educativos modernos, pareciera que la igualdad se comienza a equiparar con la homogeneidad:

*“(...) esta identidad igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino también porque todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización.” (Dussel, 2004: 1)*

Los resultados de la Reforma Vareliana se reflejaron en el aumento del número de alumnos, de escuelas y de maestros, pero sobre todo en el acceso de las personas a conocimientos, valores y costumbres uniformes, que daban respuesta a la necesidad de un país en crisis financiera y desorden social, que buscaba la consolidación de la lógica de mercado y reproducción del capitalismo. En esta misma línea el militarismo intentó modernizar la estructura política, buscando el orden y la credibilidad en ésta, mediante la destitución del caudillismo. Varela consideraba que a través de la educación se lograría inmovilizar el caudillismo y la sociedad ingresaría en el camino del progreso y la civilización. (ANEP-CEP, 2007)

En las primeras décadas del siglo XX, durante la presidencia de Batlle y Ordoñez, se da un segundo proceso modernizador urbano industrial. Se caracterizó por ser un Estado paternalista, estatista e interventor, que dio lugar a una nueva “sensibilidad” que se ha denominado “civilizada” y que trajo disciplinamiento a la sociedad:

*“Esa sensibilidad del Novecientos que hemos llamado “civilizada” disciplino a la sociedad: impulso la gravedad y el “empaque” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizo ante el castigo de los niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido (...) En realidad, eligió para decirlo en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina.” (Barrán, 1990: 38)*

En este momento histórico, se busca elevar el nivel cultural de la población y democratizar la educación. Ejemplo de ello es que la enseñanza gratuita se extiende a secundaria y llega al interior del país. De este modo, las instituciones educativas llevan adelante la interiorización de los valores y el sometimiento de las personas ante el orden imperante. Es decir, la educación ha respondido a las intencionalidades del pensamiento dominante de cada época.

*“A través de la Escuela se fue instalando en el imaginario social el ideal de la educación universal que implicaba la organización de un sistema educativo. La escuela entonces se convirtió en el lugar privilegiado de legitimación de la razón instaurada como forma de control social.” (ANEP-CEP, 2007: 4)*

Ejemplo de ello es que durante el Batllismo, época en donde hay un avance del modelo capitalista y del proceso de industrialización, se dan varios cambios en la forma de producción. Para llevar a cabo esto es necesario realizar cambios en la sociedad, en la mentalidad de la población. Era necesario preparar a las personas que iban a dar marcha a este proceso creciente. Es aquí en donde se presentan nuevas exigencias a la educación que debe formar a los futuros obreros.

*“La perspectiva pragmática e instrumental de que, con independencia de lo que pudiese lograr, la escolarización era fundamentalmente una preparación para el trabajo, se convirtió en un lugar común. En efecto, llegó a ser un aspecto central de la acción del principio meritocrático del liberalismo; el punto de vista según el cual las personas tienen éxito según sus méritos, y que la escuela es un lugar en el que se forja y se prueba la capacidad (...) En esta situación, la escolaridad llega a ser una pieza fundamental de los procesos industrializados de reproducción social y cultural a través de casi todo el espectro de actividades del estado.” (Kemmis, 1993: 52-54)*

Continuando con el análisis histórico, se puede decir que en la década del '30, la crisis económica mundial y la situación política del país con el Golpe de Estado del Dr. Gabriel Terra (1933) incidieron en la Educación, caracterizado por el control y la represión de los maestros. La época posterior a la dictadura se destaca por construcción de nuevas escuelas, elaboración de nuevos programas de enseñanza primaria: nuevo Programa para Escuelas Urbanas (1941), Programa para Escuelas Rurales (1949), también se crea la Escuela de Recuperación Psíquica (1949) dentro de la Educación Especial. (ANEP-CEP, 2007)

Hacia fines de los años '60 se vivía en Uruguay una profunda crisis económica, política y social, existía un clima de inestabilidad e inquietud general. Posterior al Régimen Militar de 1973 entra en vigencia la Ley 14.101. En este clima de aguda crisis política, tensión social y restricciones presupuestarias es que dicha ley que refiere al Sistema Educativo queda subordinada al “proyecto político militar”. Por otro lado, en dicha Ley también se declaran obligatorios los tres primeros años de la enseñanza media, para lo cual la infraestructura del sistema educativo no estaba preparada. (ANEP-CEP, 2007)

En el período posterior a la dictadura se crea la Ley de Emergencia de la Educación N° 15.739. En este período, la Educación Pública se asocia con las ideas de democracia, libertad, igualdad y laicidad. En las décadas posteriores se trata de revertir los efectos que tuvo la dictadura en materia de educación.

La década de los '90 comienza con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia). Esta década se caracterizó a nivel mundial por la búsqueda de asegurar una educación básica para toda la población, tomando como pilares fundamentales la calidad y la equidad en la educación. (ANEP-CEP, 2007)

En 1995, se lanza el Programa de Reforma Educativa liderado por la figura de Germán Rama, Presidente del CODICEN en ese momento. En dicha Reforma, las ideas principales eran las de equidad, igualdad e inclusión de todos los niños/as y adolescentes en el sistema educativo uruguayo, así como la dignificación de la formación y de la función docente. Tal es así que se aumentan las partidas presupuestarias para la educación, así como también se amplía la cobertura de la educación y crece notoriamente el alumnado. En este punto plantea Rama: *"(...) hay que atender más la educación de los niños con más problemas para poder lograr una equidad. Debemos dar más, no a todos, sino a quienes más lo necesitan para que al menos como punto de partida estemos equilibrados"*. (Rama, 2000: 91)

Dicha Reforma compromete de alguna manera al Estado de ofrecer a la población educación de calidad y sobre todo educación "compensatoria" a los sectores más pobres y carentes de la sociedad. Es así que comienzan a aparecer Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas de Contexto Socio-Cultural Crítico como respuesta a esta problemática. Como se mencionó al principio de este capítulo, surgen políticas de tipo focalizadas para atender a estos niños/as que van quedando por "fuera", siendo ésta una de dichas políticas.

Cabe señalar que se refleja la diferencia entre quienes representan el "nosotros" y quiénes son los "otros". Este "otro" es concebido desde su carencia, desde su "falta de", desde su peligrosidad, desde la diferencia concebida como algo negativo y desde la negación de lo nuevo.

*“Estas políticas fueron provocando nuevas formas de discriminación y segmentación social, como consecuencia se estigmatizaron instituciones, poblaciones y sectores del magisterio nacional (categorización de escuelas a partir de factores socioculturales).” (ANEP-CEP, 2007: 30)*

Si bien se entiende que las condiciones del entorno en el que se encuentra el niño/a pueden influir de alguna manera, no lo condiciona totalmente. No obstante, se dio por sentado un contexto de desigualdades, que no tomó en cuenta las diferencias como parte del ser humano.

Es de suma importancia tener en cuenta la forma en que se define a las personas, en este caso el niño/a a ser educado, puesto que esto podría estar determinando sus posibilidades de desarrollo, su potencial o a decir de Sartre el *campo de sus posibles*. En la misma línea plantea Martinis:

*“Las formas a través de las cuales definimos a los actores de lo educativo condicionan la posibilidad de desarrollo de prácticas educativas. No es indiferente desde el punto de vista de los resultados de un acto educativo que un maestro o educador considere que un alumno o educando tiene posibilidad de aprender un contenido cualesquiera que sea o que “no le da la cabeza” (...) En el cruce del campo de la educación con diversas situaciones de pobreza se ha desarrollado un discurso que pone el énfasis en el carácter de carentes social y culturalmente de los niños pertenecientes a sectores “marginales” o “excluidos”. A su vez, se concibe a la escuela como una institución que asiste y contiene a estos niños.” (Martinis, 2006: 1-2)*

En este sentido, se debe apostar a la inclusión, considerar al otro desde sus concepciones, desde su especificidad pero desde la perspectiva de la diver-

alidad, poniendo énfasis en que ésta es parte de la realidad social. Es decir, apostar a una verdadera educación inclusiva, educación de calidad para todos, aceptando la diversidad.

### **Inclusión/Integración educativa en el Uruguay**

La Ley General de Educación N° 18.437, del año 2009, ha representado un avance mediante el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, ampliando su obligatoriedad a la primera infancia (derogando la Ley N° 16.802 que regula las “guarderías” privadas) hasta la educación media superior, así como también mediante el reconocimiento de que los educandos tienen capacidades y potenciales diferentes. En otras palabras, declara de interés general la promoción y el efectivo ejercicio del derecho a la educación.

*“Artículo 8.- (De la diversidad e inclusión educativa). El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.” (Ley General de Educación 18.437; 2009: Cap II)*

En esta misma línea, se encuentra el Art. 40 de la Ley N° 18.651 del año 2010, de Protección Integral de Personas con Discapacidad, el que hace referencia a la diversidad e inclusión educativa:

*“Artículo 40.- La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad.*

*Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios.*

*Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.” (Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad 18.651; 2010: Capítulo VII)*

No obstante y desde una actitud crítico reflexiva, tomando en cuenta lo anterior, cabe preguntarse si realmente se llevan adelante estos procesos de inclusión en el sistema educativo formal, con lo cual no se pone en dudas que sea un objetivo propuesto. La inclusión educativa refiere a la igualdad de oportunidades, al respeto de las necesidades y características singulares de cada educando, que no necesariamente son las mismas.

*“En Latinoamérica, a partir de recientes discusiones oficiales y extra-oficiales, de debates en foros administrativo-políticos, a través de leyes y/o decretos y con relativa resonancia en los medios de comunicación, viene aumentando con notable vértigo la idea de que la integración de los niños ‘con necesidades especiales’ es el único medio válido, un modo indiscutible e inobjetable para que estos niños puedan ser ‘como los demás’, para que puedan crecer en ‘igualdad de condiciones y oportunidades’, para que se desarrollen ‘con plenitud’. (...) Es políticamente correcto pues parte del principio que todos tenemos*

*el mismo derecho a la educación y que toda exclusión y/o desigualdad escolar debe acabar. Solo que al eslogan ‘todos tenemos los mismos derechos’ debería añadirse que ‘todos tenemos el derecho a ser reconocidos en la diferencia’. Y esto último ya no es tan políticamente correcto.” (Skliar, 2002: 14-15)*

Es decir, para que realmente se dé un proceso de inclusión educativa en las instituciones se deben desarrollar verdaderas prácticas inclusivas, promoviendo procesos de aprendizaje que contemplen las diferentes necesidades, potencialidades e intereses de cada niño/a. De lo contrario, se está frente a un proceso de integración, en donde si bien se suma al alumno/a, se continúa esperando que éste cumpla con determinados tiempos de aprendizaje, con determinadas normas de conducta homogeneizadas. Continúa siendo el niño/a el que debe adaptarse a un sistema ya dado, a un sistema que responde a una determinada lógica imperante, a una lógica que, al decir de Pablo Vain, tiene *“el gran poder de la violencia simbólica”*:

*“(…) el gran poder de la violencia simbólica. Qué no es percibida como violencia, porque la fuerza que nos conduce a actuar de un modo y no de otro, a asumir y sostener ciertos valores de la cultura y no otros, es precisamente esa operación simbólica que nos oculta esos “otros” valores posibles y nos ofrece solo uno, como el válido y –otra vez- el natural.” (Vain; 2011: 19)*

No se deja de reconocer que han habido avances en lo que respecta al derecho a la educación, con el aumento en el acceso a la misma, a la ampliación de la obligatoriedad, así como en materia de legislación mediante el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, un bien público al que deberían tener acceso todos los ciudadanos.

Hoy día se habla de “inclusión educativa” como objetivo para el sistema educativo lo cual es muy importante, pero para que esto realmente se dé deben sucederse otras transformaciones que van más allá de los marcos normativos.

En este sentido, se trata de la emergencia de un nuevo paradigma, ya no un nuevo paradigma que se construya sobre las bases de las antiguas formas de concebir la educación, reproduciendo los mismos errores. (Mancebo, Goyeneche; 2010) En este sentido, Gentile plantea:

*“Un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (...) La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.”* (Gentile; 2009: 33-35)

Para que pueda darse una verdadera inclusión debe de existir un cambio en las estrategias, los contenidos, el enfoque y una visualización del niño/a como verdadero sujeto de derecho, en donde se le dé una atención adecuada y se pueda responder a la diversidad de sus necesidades y potencialidades, promoviendo su participación en el aprendizaje, la comunidad y la apropiación del capital cultural y social singular y colectivamente.

*“En lugar de la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual*

*tiende a la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todo los alumnos.” (Ainscow; 2011: 6)*

### **Capítulo III: ¿Centros en Convenio con INAU vs Sistema Educativo formal?**

#### **¿Cómo dan respuesta estos Centros a las derivaciones por “problemas conductuales”?**

Antes de comenzar con el análisis del siguiente capítulo, se encuentra pertinente hacer referencia a los tipos de Convenios que se desarrollan entre el INAU y la Sociedad Civil Organizada y las dos modalidades existentes: por una lado se halla la Modalidad de Protección Integral y atención de tiempo parcial y, por otro lado, la Modalidad de Protección Integral y atención de tiempo completo. Para el siguiente trabajo se tomará como base aquellos Convenios que se encuentran dentro de la modalidad de Protección Integral de tiempo parcial. En esta modalidad de Convenio, en general el perfil de población con la que se trabaja se encuentra en situación de vulnerabilidad social, desde hogares con necesidades básicas insatisfechas, riesgo nutricional, malas condiciones habitacionales, situaciones de violencia o abuso, discapacidad intelectual o motriz, trastornos psiquiátricos, entre otros. (INAU- Protección Integral de Tiempo Parcial)

Específicamente y de acuerdo a la pertinencia para este trabajo monográfico, se tomará como punto de análisis aquellos Centros en Convenio con INAU cuyo objetivo es atender, aunque desde los Centros no se plantee explícitamente, la demanda de atención de una niñez que “no se adecua” a lo esperado por el sistema educativo formal. Un sistema que como se ha dicho tiene dentro de sus objetivos la inclusión, pero que en la realidad no está logrando dar respuesta a las singularidades de cada niño/a, a las diferencias y los tiempos de cada uno/a, a la diversidad de la que está compuesta cada aula.

Para dar cuenta de ello se ha tomado como referencia dos centros Convenio INAU, que desarrollan su labor en la ciudad de San José de Mayo, departamento de San José y que atienden niños/as en edad escolar, cuyo

motivo de derivaciones más frecuente son los problemas de aprendizaje y otros asociados. Estos centros son el Club de Niños La Casita (Convenio INAU-ACJ) y el Taller de Integración Renacer (Convenio INAU- Asociación Civil Taller Renacer).

En ambos casos se entrevistó a referentes de los Centros (Director, Trabajador Social, Psicólogo y Educadores), que pudieran dar cuenta del rol que juegan estos Centros en relación a la Educación de estos niños/as que van quedando por fuera de los parámetros establecidos por la ideología imperante. Por otro lado, también se tuvo contacto con algunas escuelas de las que provienen mayoritariamente los niños/as que concurren a estos Centros. En este sentido, se trata de comprender el vínculo que se da entre las instituciones de Educación formal y las Instituciones de Educación no formal, y qué papel juegan en el proceso socioeducativo de estos niños/as “problema”.

Con respecto a la modalidad de Convenios, se trata de un hecho frecuente en nuestros días y hace referencia al traslado de algunas responsabilidades del Estado al plano de la sociedad civil organizada. En otras palabras, se produce un desplazamiento de lo público hacia lo privado sin fines de lucro. Se está frente a un Estado que:

*“(...) necesariamente debe incorporar en su agenda la articulación con una sociedad civil que en los últimos sesenta años ha adquirido un lugar y papel trascendente en la búsqueda y construcción de un espacio público. En Uruguay la transición de las últimas décadas está marcada por una reducción significativa de la financiación del exterior a las ONG que se desempeñaban en contextos de pobreza.” (Ubal; 2009: 15)*

Actualmente, se puede visualizar un incremento de la financiación por parte del Estado de diferentes proyectos de la Sociedad Civil Organizada. Una muestra de esto son los Convenios celebrados entre el INAU y diferentes organizaciones civiles. Sobre este mismo punto surge en las entrevistas que

estos Centros en ocasiones terminan dando respuesta a carencias del sistema y manejando otras posibilidades.

*“Los Convenios, no porque lo oficial no valga, al ser Convenios manejan otras posibilidades, otros recursos que el Estado no tiene, está muy bien que existan organizaciones de la sociedad civil que puedan dar respuestas, que colaboren... Me parece que está muy bien que todos tengamos que ser responsables. Los niños y la infancia es responsabilidad de todos, porque todos fuimos niños y ahora somos adultos. No es solo responsabilidad del papá o la mamá. (...) Por otro lado, desde INAU, como somos Convenio, se exige que el niño o niña esté inserto en el sistema formal. Serían niños de 5 a 12 años que van a la escuela. Esto pide el perfil Club de Niños.”* (Coordinador del Centro “La Casita”, entrevista realizada en setiembre 2013)

En esta misma línea, se encuentra que los Convenios INAU son arreglos que se celebran entre dicha Institución y Organizaciones de la Sociedad Civil, siendo el Estado quien financia los proyectos presentados por estas últimas.

*“ART. 1 - El reglamento general y los reglamentos específicos de convenios, constituyen el conjunto de requisitos y normas regulatorias que permiten gestionar con eficacia la articulación de recursos del Estado y de la sociedad civil, en políticas públicas orientadas a la atención, protección y promoción integral de la Infancia y la Adolescencia en el país. Las mismas se basan primordialmente en el respeto de los derechos recogidos por la Constitución de la República, y el Código de la Niñez y la Adolescencia, y en las demás disposiciones legales vigentes.”* (INAU, 2008: 1)

Como se dijo anteriormente, en el caso de los dos Centros que se han tomado como referencia se trata de la modalidad de atención integral de tiempo parcial. Los niño/as que concurren a dichos Centros lo hacen a contra horario escolar. En el caso de “La Casita” se declara como perfil Club de Niños y trabajan con niños/as en edad escolar. Por otro lado, en el caso del “Taller de Integración Renacer”, si bien no se denomina como Club de Niños, manifiestan los Técnicos y la Directora que actualmente se están modelando dentro de este perfil, por lo que atienden mayoritariamente niños/as en edad escolar y un pequeño número de adolescentes escolarizados. Con respecto a éstos últimos, en general se trata de adolescentes que no pudieron ser “incluidos” al sistema formal por no cumplir con las exigencias establecidas por éste.

*“La función de este Centro es la atención a niños/as y adolescentes con problemas de aprendizaje. En definitiva, el Centro se crea con otra expectativa, es un grupo de padres en el 1989 cuyos hijos salían de la Escuela 95 (escuela especial) por tener dificultades de diferente nivel y no sabían a donde mandar a sus hijos. Pero con los años esto cambia y se firma un convenio con INAU, el que aporta una partida por cada chico que viene al centro. Entonces INAU es el que pone ciertas disposiciones, hay un cupo de chicos, se trabaja en dos turnos a contra horario escolar. La mayoría vienen de las escuelas por problemas de aprendizaje, o porque son chicos conflictivos. También tenemos algunos adolescentes ya escolarizados, pero muy pocos, a los que se le da algún taller. Otra cosa importante es que se cuenta con comedor. Se puede decir que nos perfilamos a ser un club de niños.” (Directora Centro “Taller de Integración Renacer”, entrevista realizada en setiembre de 2013)*

En esta misma línea, INAU establece dentro del Proyecto de modalidad de tiempo parcial los siguientes puntos:

*“En el marco de los Derechos del Niño y del Adolescente, y la política institucional de prevención y promoción de no internación y desinternación, el INAU apoya y promueve estrategias dirigidas al niño/a y familia. Los Clubes de Niños son centros de atención integral de tiempo parcial que contribuyen al proceso socio - educativo de niños. Constituyen un espacio de apoyo escolar, de recreación y socialización de niños y niñas, desde una acción complementaria a la escuela y la familia, procurando se modifique alguno de los factores condicionantes de la situación que llevaron a la población- objetivo, a vincularse con el servicio.*

*Dos premisas básicas están presentes en todas las acciones que se desarrollan:*

*A) No se sustituye a la familia, se la complementa, apoya, promueve, para el mejor desempeño de su rol.*

*B) No sustituye a la escuela, brinda orientación y apoya para la afirmación del aprendizaje curricular.” (INAU, 2010: 4)*

En general, se puede decir que estos Centros son un apoyo fundamental para el niño/a, así como para su continuidad en el espacio escolar, constituyéndose muchas veces en una institución de referencia. En base a esto, la Directora de una de las escuelas contactadas, y de la cual provienen niños/as de los Centros antes mencionados, manifiesta que en el caso de “La Casita”, de un total de 45 chicos 19 asisten a esta Escuela; del “Taller de Integración Renacer”, de un total de 40 alumnos, 7 asisten a dicha escuela. La Directora plantea que la escuela se encuentra rodeada de barrios carenciados y las situaciones que son derivadas a los Centros son situaciones de vulnerabilidad social.

*“Los Centros cumplen un rol importantísimo, porque ellos tienen gente especializada y recursos con los que la escuela no cuenta.*

*Por ejemplo, psicólogos, trabajador social, apoyo pedagógico que también es importante. No hay una atención específica a los chicos con dificultad, las escuelas están desbordadas, tenemos muchas situaciones problemáticas.” (Directora de Escuela de Práctica N° 50, entrevista realizada en octubre 2013)*

En las entrevistas con las referentes de las Escuelas, se encontraron puntos en común que se repitieron durante el trascurso del diálogo. Por un lado, se manifestó no contar con la especialización y la capacitación de los maestros que le permita actuar y elaborar estrategias de acuerdo a las singularidades de cada niño/a, sobre todo aquellos que presentan dificultades. Por otro lado, la ausencia de apoyo de un equipo multidisciplinario en las escuelas es una demanda que se repitió durante los discursos de las entrevistas. De acuerdo a lo manifestado, el sistema educativo -en teoría- cuenta con el recurso pero no le es provisto y cuando sí lo es, se llega tarde, debido a que los técnicos con los que se cuenta deben abarcar todo el departamento.

*“Los Centros son muy importantes, tiene que seguir existiendo, tienen un recorrido de las familias que nosotros no tenemos. Los CAIF, lo Club de Niños, cuando levantamos el tubo tiene un abanico de datos, a los cuales recurrimos, nosotros no tenemos Trabajador Social, Psicólogo, manejan más información, a veces recurrimos a estos Centros. La escuela necesita de estos Centros, las familias se sienten contenidas, cuando falta un niño en oportunidades dan una mano, porque ellos pertenecen a otra institución pero vienen y ayudan con las familias” (Directora de Escuela de Tiempo Completo N° 100, entrevista realizada en noviembre 2013)*

*“El vínculo que se tiene acá con la familia es distinto, cuando se llama al padre no necesariamente es por la nota o por malas*

*notas; a veces es difícil que el maestro se ponga en el lugar de la familia, no por malos sino porque no tiene los medios. Se trata de escuchar a las familias desde otro lugar, habilitar a estas familias... Otra dificultad es que creo que los niños pasan por la escuela pero no sé si la escuela pasa por ellos.” (Psicóloga del Centro “La Casita”, entrevista realizada en setiembre 2013)*

Debido a lo antes mencionado, es que dichos Centros terminan siendo una alternativa a las carencias del sistema educativo; o visto desde otro lugar, el apoyo de dichos Centros es una de las opciones que tiene la Educación Formal para lograr que estos niños/as con “problemas” de conducta y/o aprendizaje se mantengan dentro de las trayectorias escolares “normales” del alumnado, de lo socialmente aceptado, desde la perspectiva del sistema dominante.

*“El acceso de esta población a la escuela es vivido de modo ambivalente. Por un lado, el ingreso es lo socialmente esperado para que tenga la formación básica y así poder insertarse activamente en el mundo adulto con elementos necesarios para trabajar. Sería para las familias, la posibilidad de salir de la pobreza. Por otro lado, esto implica un desprendimiento del núcleo familiar y el ingreso a una Institución con otra cultura, otros valores, otras personas. Muchas veces los Centros Educativos presentan propuestas poco adecuadas y seductoras, lo cual ha debilitado en el correr del tiempo, la expectativa de que estos sirvan ‘como espacio generador de herramientas y capacidades para vivir mejor’ provocando la asistencia limitada de los mismos, el ausentismo y la deserción escolar.” (INAU, 2010: 4)*

Por otra parte, se indagó sobre las principales causas de derivación a estos Centros y desde dónde se realizan. Se encontró en los dos Centros que las derivaciones provienen desde: la vía judicial (cuando existen problemas en el

núcleo familiar los deriva el mismo juez); por medio de la familia que busca apoyo en los Centros; pero la más habitual es la derivación desde la Escuela que sugiere la asistencia de algunos alumnos a dichos Centros. Esto también se relaciona con el hecho de que al principio del año escolar los Centros recorren las escuelas de la zona ofreciendo el servicio a las Escuelas, se crea una red de apoyo entre ambas instituciones.

Ahora bien, ¿cuáles son los principales motivos de las derivaciones a estos Centros por parte del sistema Educativo Formal?

*“Nos deriva el CED (Centro de Estudios y Derivación- INAU), la escuela principalmente, desde otros Clubes de niños o particulares. Motivos amplios: desde la familia porque en la escuela le va mal, otro que se porta horrible, que es muy inquieto. A veces desde las instituciones formales como la escuela y el problema es casi siempre el conflicto, que Este no sé cuánto, horrible, la familia que no siempre apoya, niños con una realidad social muy compleja.” (Coordinador del Centro “La Casita”, entrevista realizada en setiembre 2013)*

*“Las derivaciones vienen vía judicial, vía INAU y de las escuelas porque en general las familias no logran apoyar y sostener a estos gurises, hay muchos problemas de conducta y muchos conflictos. Es decir, además del aprendizaje hay muchos problemas de conducta. No siempre tienen por qué estar relacionados problemas de conducta y aprendizaje, pero sí me parece que los problemas de aprendizaje no se detectan a tiempo y que hoy por hoy como el sistema necesita que vos pases, por las estadísticas, por esto y por aquello te van pasando como chorizo año a año. Entonces vos llegas a un momento de la educación que no te queda otra que portarte mal, porque vos llegas a un 5º año y por ahí ni sabes leer, escribir, multiplicar y*

*restar. Entonces la maestra te pone el teorema de Pitágoras y te quieres matar. Entonces, ¿qué haces? Molestas. Cuando te rezongan te enfrentas con tu propia frustración, con el saber que no puedes. Y ahí vienen las derivaciones o las derivaciones de la escuela al psiquiatra y ahí la medicación que no todos la necesitan o algunos si hubiesen sido tratados a tiempo no la necesitarían".* (Trabajadora Social del Centro "Taller de Integración Renacer", entrevista realizada en setiembre 2013)

En ambos relatos, se aprecia que el cumplir con lo esperado, marca la diferencia entre quienes representan al "nosotros" y quienes son los "otros". El "nosotros" que cumple con ciertas normas de conducta esperada en el ámbito escolar y los "otros" cuyas conductas se alejan de lo esperado, entonces son consideradas problemas. Es la lógica de demarcar lo diferente, no como algo positivo o parte de la diversidad, sino lo diferente visto como algo negativo. En medio de una Educación que tiene como uno de sus objetivos homogeneizar (es decir, la adaptación a los horarios establecidos, mismos tiempos de aprendizaje y comprensión, mismas actividades, entre otros), es lógico que surja la preocupación por aquellos que escapan al movimiento "normalizador", en términos de Foucault. Por otro lado, desde los Centros se espera que de cierta forma lleven nuevamente a la "norma", a estos niños/as que muchas veces son catalogados como aquel que "se porta mal", el que es "horrible", el que "no aprende".

*"No tenemos más remedio que tender redes con los centros, para entre todos poder canalizar estas vulnerabilidades sociales, gente que no tiene una seguridad laboral, de bajos ingresos o nulos. El núcleo familiar está desfigurado, ausencia de referentes adultos, hogares monoparentales, todo esto influye."* (Directora de Escuela de Práctica N° 50, entrevista realizada en octubre 2013)

Si se toma en cuenta los relatos anteriores, tanto desde el ámbito educativo formal como el no formal, no se puede dejar de mencionar que el foco de atención es el rol de las familias de estos niños/as que no están pudiendo cumplir con lo esperado. Es decir, cuando se perciben "conductas inapropiadas", la responsabilidad recae sobre todo en las familias. Hay un cierto "control" llevado a cabo tanto desde la Escuela como desde los Centros<sup>2</sup>, mediante "visitas domiciliarias", derivaciones, reuniones recurrentes con padres por la conducta y rendimiento de sus hijos/as. Las instituciones tienen como uno de sus objetivos fijar en el individuo normas o parámetros de conducta; se intenta normalizar al individuo y hay diversos agentes encargados de esta función del disciplinamiento y del control. Por otro lado, se puede decir que desde la Escuela fue recurrente el elemento del "afuera", sin considerar aspectos y procesos del sistema educativo en sí, o del modelo en general como causante de estas situaciones "problemas".

*"El INAU tiene cierto control, tienen miedo los padres no sé si es a que los internen a los gurises; entonces los que van a los Centros además de tener contención la familia, también están más controladas y también con lo de las Asignaciones vienen más, no hay tantas inasistencias cómo antes, es que desde INAU y el MIDES le cortan los víveres. Los niños viven en ese mundo de la demanda, que saben que están en una franja de 'más desamparados', piden y piden. El control del INAU a nosotros nos favorece, nos ayuda. Estas familias reciben ayuda de todos lados pero no la saben aprovechar."* (Directora de Escuela de Tiempo Completo N° 100, entrevista realizada en noviembre 2013)

Desde las instituciones, generalmente, se espera que la familia asuma como misión el desarrollo integral de sus miembros; sin embargo, no se está

---

2 De las entrevistas se desprende que dentro de las exigencias de INAU se encuentran: el control de asistencia, así como presentar el Carnet Escolar. En caso de problemas en la Escuela, cuando hay un Centro de referencia se coordina entre ambas organizaciones.

pudiendo ver que estas familias no son más que el producto de un modelo imperante que los ha dejado por fuera, que desarrollan estrategias de sobrevivencia y que tal parece ser tienen más deberes que derechos y posibilidades de ampliación del *campo de sus posibles*.

Continuando con lo anterior, se entiende que los posibles cambios en los niños/as, así como en las familias, parten del reconocimiento de éstos como sujetos de derecho, por el reconocimiento de su singularidad, promoviendo su potencial, ampliando el campo de sus posibilidades, mediante la atención de sus necesidades; no mediante la represión o el control.

### **Diversidad e inclusión educativa: del dicho al hecho**

Desde una actitud crítico reflexiva, tomando en cuenta lo expuesto hasta el momento en el presente trabajo y los insumos de las entrevistas realizadas, cabe preguntarse si realmente se llevan adelante los procesos de inclusión y respeto a las necesidades y características singulares de cada niño/a, a las cuales se hace alusión en el marco normativo del sistema educativo formal.

Al hablar de inclusión se hace referencia a la igualdad de oportunidades. Para que esto se dé la persona debe tener la posibilidad de acceder a los recursos que necesita de acuerdo a sus características y necesidades específicas. Se parte de la base de reconocer que cada niño/a presenta necesidades educativas diferentes.

*“(...) existen necesidades educativas especiales. Quiero decir, que parto de la idea acerca de que para que haya aprendizaje, deben producirse en cada sujeto rupturas epistémicas; porque para que se genere un cambio conceptual es necesario que se produzcan conflictos cognitivos. Esos conflictos, suponen modos singulares de ser abordados, caminos alternativos, estilos diversos. El problema es que muchas veces la escuela no respeta*

*esos caminos. Y esta afirmación merece una contextualización histórica.” (Vain, P. 2011:3)*

En este sentido, se relaciona a lo recabado en una de las entrevistas, a saber:

*“El sistema educativo los incluye desde el punto de vista que trata que estos gurises se adapten a una clase normal entre comillas, en donde están integrados a esta clase pero es imposible que sigan el ritmo de los demás, porque necesitan más atención. Tal vez dentro del mismo sistema tendría que haber como una clase especial, no sé, a veces pasa que dicen este niño tiene retraso y lo mandan a la 95 (Escuela Especial). Lo gurises cuando no aprenden o no están a gusto en la clase, se frustran y ahí empiezan a repetir y ahí se acarrea todo, ahí se lo ve al chiquilín como un problema y no se piensan estrategias pa’ incentivarlo. A veces de la escuela se da que hay un machaque de lo negativo (...) A veces no es que tengan problemas sino que tienen otros tiempos y no es porque el chiquilín tenga problemas, es sólo eso que tienen otros tiempos.” (Educador del Centro “Taller de Integración Renacer”, entrevista realizada en setiembre 2013)*

Para que efectivamente se dé un proceso de inclusión educativa, es importante que se den experiencias de reorganización de tiempos en los locales educativos, de espacios, promoviendo procesos de enseñanza y aprendizaje acorde a las diferentes necesidades, potencialidades e intereses de cada niño/a. Se propone partir de la base de que todos somos diferentes, de que cada niño/a proviene de un hogar distinto, con diferentes costumbres, de que niños/as de la misma edad y hasta en la misma clase pueden hacer procesos distintos porque pueden tener intereses distintos. Se parte de la idea de ver a la diversidad no como un problema sino como un elemento enriquecedor.

Durante las entrevistas se pudo apreciar que por más que hay una intensión y un avance, en lo que respecta a la necesidad de la inclusión y reconocimiento de la diversidad en lo educativo, al menos desde la norma (Art. 8 Cap. II; Ley General de Educación 18.437; 2009), en la realidad no se está pudiendo lograr cabalmente este objetivo por diversas razones, entre ellas, el sistema educativo no deja de ser rígido.

*“De la mano de la defensa de la diversidad de trayectorias, aparece el cuestionamiento al formato escolar moderno caracterizado por la homogeneidad del régimen de trabajo y de la regulación de espacios y tiempos, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación de un colectivo de educandos, y la obligatoriedad de la escolarización básica. (...) Reconocer el carácter histórico de este modelo aparece como el primer paso para superar la homogeneidad de la oferta educativa y avanzar hacia la creación de una nueva ‘cultura escolar’, ‘gramática escolar’, o ‘forma escolar’. En definitiva, el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción.” (Mancebo, Goyeneche; 2010: 14-15)*

Es decir, para que se logren estos objetivos el sistema educativo debería cambiar sus estrategias. Para atender las necesidades educativas del hoy necesariamente debe darse un cambio de paradigma. Entonces, cabe preguntarse si el formato escolar y/o la formación de magisterio cambian acorde a las necesidades y/o realidades sociales y si este factor no será el causante del llamado “desinterés” de los niños/as y sus familias en la educación, del que hablan en las instituciones escolares.

*“Hay algunos chicos que no sostienen cuatro horas en la escuela, hay niños con otras expectativas, que buscan otras cosas que la escuela no puede ofrecerles. Y los padres también buscan un lugar además de la escuela en donde puedan estar insertos... sobre los problemas de conducta que hoy hablábamos, se han ido acabando en la medida que los extra edad se han ido yendo, los que no llegan al pase por curricula sino por pase por extra edad. Socialmente no se los puede dejar repetidores, si el niño va a hacer lo mismo, si no es recuperable, si no va a aprender.”* (Directora de Escuela de Tiempo Completo N° 100, entrevista realizada en noviembre 2013)

*“Cuando hay problemas conductuales es así: ¡pum para afuera! La escuela no sabe cómo manejarlo, no sabe qué hacer, tampoco los padres de los gurises porque cuando llegan a la escuela muchas veces se refuerza lo negativo, nunca lo positivo, pero hay padres con los que se puede trabajar con los que ves un cambio. Lamentablemente cuando no se visualiza una solución con el gurí se lo medica, a veces innecesariamente.”* (Trabajadora Social del Centro “Taller de Integración Renacer”, entrevista realizada en setiembre 2013)

Entre las razones antes mencionadas encontramos que los niños/as que no responden al modelo de aprender esperado y homogenizado, en los mismos tiempos y de la misma manera que el resto de sus compañeros/as, o aquel que molesta en la clase, podría ser un posible niño/a a formar parte del padrón de algún Centro Convenio INAU que trabaje con este “perfil” de población. Sin dejar de reconocer los aportes positivos de los Centros, no se puede dejar de mencionar que también se busca, aunque no sea explícito, reforzar el disciplinamiento que desde la Escuela se da, mediante extensas jornadas para

los niños/as a contra horario escolar o disminución de la jornada escolar y pase a los Centros.

*“En esa escuela de las pedagogías de la cadena de montaje, no hay lugar para los estilos propios, para la singularidad. No hay lugar para las necesidades educativas especiales. Todo desvío de la cinta de montaje, toda heterogeneidad, conllevan varios destinos posibles, entre ellos: el castigo, la medicalización y/o la escuela especial.”* (Vain; 2011: 4)

Por otro lado, en lo que respecta a dispositivos de disciplinamiento en el correr de las entrevistas también salen a la luz los procesos de medicalización, como un contralor de aquello que escapa a lo concebido como normal. Dicho de otra manera aquel niño/a que intente manifestar o expresar formas diferentes de actuar o pensar puede ser “encausado” por medio de la medicación con psicofármacos, para conducirlos a la norma, a lo esperado. De esto se desprende que el niño/a que se comporta de forma esperada es el que tiene una conducta uniforme, similar a la conducta de la mayoría de los niños de su edad, a la de sus compañeros de clase, el que acata las órdenes, o el que después de llamársele la atención se adapta a lo establecido.

*“Cuando hay muchos problemas de conducta se cita al padre, le informamos al padre de los problemas que tiene el niño y se solicita que lo lleve al pediatra, para que éste le dé lo que necesita o lo pase a un especialista, neuropediatra o psiquiatra. Hay instituciones que hacen psicodiagnósticos pero es difícil acceder entonces se va al médico.”* (Directora de Escuela de Práctica N° 50, entrevista realizada en octubre 2013)

*“A los padres cuando los llamas y les decís que el niño tiene problemas, le dan las gotas y se duermen, no se sabe si el niño*

*molesta realmente ¿Para qué lo hacen? Para que el maestro no los llame, que hacen los padres lo llevan con la 'Ema' (única psiquiatra infantil de ASSE) lo medican y ta no molestan más. Hay una pésima coordinación con el hospital, los atienden en cinco minutos y los medican, pero no hay un diagnóstico.” (Directora de Escuela de Tiempo Completo N° 100, entrevista realizada en noviembre 2013)*

*“Muchas veces los gurises llegan porque tienen problemas en la casa, o en la escuela que no están cumpliendo con los parámetros, están con muchos conflictos, problemas de conducta, de quince gurises más o menos de la misma edad diez son medicados y si tomas en cuenta que acá vienen cuarenta y algo de gurises, es mucho. Hay una medicación masiva, una mala administración e incluso se solicita a veces al Centro que le den la medicación. Parece que los niños que no son ese ‘niño ideal’ esa sería más o menos nuestra población de trabajo (...) también hay una autoexigencia hacia los padres muy grande, que no saben qué hacer. Por ejemplo a veces viene una madre y te dice: ‘está tomando pastilla y ahora está bien, ya no llaman de la escuela’. Esta aceptado porque así no son rechazados. Sabes también que está pasando que hoy el gurí te dice ‘estoy tomando pastilla pa los locos’, antes eso era motivo de burla, pero hoy día la mayoría están tomando medicación entonces es algo común.” (Educador del Centro “La Casita” entrevista realizada en setiembre 2013)*

De lo anterior se desprenden varias cuestiones. Por un lado, quien queda atravesado por esta situación o “*sujeción de cuerpos dóciles*” (Miguez; 2010) es el niño/a quien va transcurriendo en la vida escolar como si fuese él/ella un problema, incluso naturalizando esta situación. Sumado a esto se aprecia cómo

estas dos instituciones “centrales” (Educación y Salud) tienen de cierta forma injerencia en la vida cotidiana de las familias, marcando los parámetros de conductas esperadas, las formas de ser y pensar que deben tener estos niños/as, definiendo cuáles son las responsabilidades de sus respectivas familias y visualizando los cambios del “modelo” de familia como principal explicación a los conflictos y problemas que generan los niños/as en la escuela. En ningún momento se cuestiona el rol de la escuela, los problemas parecen venir sólo desde el afuera, hay una idea penalizante hacia la familia. Por otro lado, no se están tratando de comprender los motivos que llevan a tal o cual situación, no hay una visión comprensiva y tolerante de la diversidad, de entender que cada sujeto es único, que actúa y se relaciona de manera diferente.

De cierta manera, a través del disciplinamiento se busca no anular la individualidad, sino que la estrategia está en la búsqueda de la normalización caracterizada por el encierro y vigilar a los desviados (Foucault; 2002), la disciplina es un tipo de poder que se ejerce invisiblemente. De esta manera, los dispositivos de poder regulan hábitos, prácticas, maneras de ser y sentir, por medio de las instituciones disciplinarias estructuran el terreno social, se va preparando a los niños/as para la productividad que se les exigirá mañana.

*“Crear redes con estas instituciones es importante, se han revertido situaciones de chicos conflictivos después de trabajar con los Centros (...) son importantes en el sentido de que puedan terminar el ciclo, que puedan continuar e insertarse en el medio social, si no, no podrían terminar, los que vienen a la escuela nocturna que también funciona acá es porque no estaban estos Centros”. (Directora de Escuela de Práctica N° 50, entrevista realizada en octubre 2013)*

*“Tratamos de enseñarles determinados hábitos, higiene para que ellos estén acorde a lo que la sociedad le solicita. Respetar*

*tiempos, que respeten a los otros y a los adultos. Se trata de que cuando adultos sepan actuar frente a las exigencias de la vida” (Educador del Centro “La Casita” entrevista realizada en setiembre 2013)*

Desde la Escuela se busca lograr una “mejora” en el rendimiento o actitud de estos niños/as, así como un seguimiento de las situaciones familiares como se planteó.

*“En el aula hay tantos gurises, por más que quiera el maestro no puede. El que tiene alguna dificultad se queda en el camino... En el uno a uno aprenden, incluso hay chicos que tienen la misma maestra en la escuela que en los Centros, o sea el problema no es que no aprenda o que el gurí sea ‘burro’ si no que no puede seguir los tiempos de los otros compañeros.” (Trabajadora Social del Centro “Taller de Integración Renacer”, entrevista realizada en setiembre 2013)*

*“Yo creo que desde este gobierno, y no es por pasarle la mano a nadie, desde el momento que se ha incorporado trabajadores sociales, psicólogos entre otros, al menos se está intentando... pero creo que en la realidad siempre van a haber gurises que van a quedar excluidos, porque es muy difícil el tema de la inclusión, la inclusión es compleja. Desde el momento que se exigen ciertas cosas a todos de manera universal, desde la túnica, los cuadernos, el comportamiento... pero todos los niños son distintos. Entonces no podrían haber clases de 30 gurises porque la maestra no va a tener la capacidad, no le va a dar la cabeza para cumplir con el objetivo de la inclusión y atender a los 30 gurises, es imposible. Si hubiera clases de menos cantidad con propuestas diversificadas, talleres, para todas las capacidades,*

*que se tuviera en cuenta eso de las inteligencias múltiples. Se trata de atender, pero lo cierto es que hay un grueso de gurises que quedan por fuera de todo, no solo de los formal, porque no es que nosotros seamos unos genios.”* (Psicóloga del Centro “La Casita” entrevista realizada en setiembre 2013)

Dentro de las dificultades manifestadas, tanto desde la Escuelas como desde los Centros, se desprendió que la escuela se encuentra desbordada, ya sea por la masificación en las aulas, así como por no contar con equipos de profesionales que puedan mejorar la tarea diaria. Por lo cual se entiende que debería apostarse a un proceso de discusión en búsqueda de la reorganización del sistema educativo, principalmente en torno a aquellos niños/as que se considera que sufren las consecuencias de las carencias del sistema educativo, un sistema educativo poco flexible y que en la cotidianidad solo “suma” a la clase a aquellos que no cumplen con la currícula común, pero que no se adapta a las necesidades, a los cambios, a la diversidad. La diversidad, vista como algo positivo, que refiere a que todos los alumnos/as tienen necesidades educativas diferentes, así como formas distintas de hacerse de los conocimientos. Solo si se parte de estos reconocimientos es que se dejará de clasificar, calificar y segregar al alumnado, con connotaciones negativas y que sin duda repercutirán en la visión que de sí mismo tienen.

Tomando en cuenta lo expuesto hasta el momento, se desprende que desde el sistema educativo formal hay una intención de incluir, de que se dé un cambio. La cuestión está en que es muy difícil promover procesos de inclusión sobre los viejos cimientos del modelo imperante que responden a la homogenización. Se continúa con la idea hegemónica de tratar de homogeneizar al alumnado desconociendo las diversas realidades y de este modo se violenta la vida escolar de los niños/as que no encajan en tal concepción de la educación, cuando el formato o programa no condice con los recursos destinados o se encuentra alejada de la necesidad cotidiana.

*“La literatura sobre inclusión educativa rescata el valor de la diversidad de trayectorias académicas de las personas, cuestionando la idea de “trayectorias normales” según la cual los sujetos avanzan en la escalera educativa y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados.” (Mancebo, Goyeneche; 2010: 13)*

Sumado a esto, se entiende que el apoyo y el rol de los Centros es muy positivo en el sentido de que ayudan a que el niño/a puedan sostener el proceso educativo, fortaleciendo el trabajo de la educación formal, cubriendo carencias de ésta, proporcionándoles materiales, se atiende las necesidades singulares, hay apoyo y contención hacia las familias. Son los que sostienen la continuidad de estos niños/as en el sistema educativo formal. Se podría decir que estos Centros funcionan muchas veces como mediadores entre el ámbito formal y las realidades singulares de estos niños/as.

*“Considero que de cierta manera damos respuesta a la exclusión, porque si todo funcionara bien, la escuela como escuela, si las familias no tuvieran problemas, no tendrían que existir estos centros. Porque aunque nuestro sueño sea que este lugar funcione como centro de integración, en donde los gurises vengan porque tengan ganas pero no por necesidad, pero no podemos olvidarnos que estos centros surgen por ese motivo, por las situaciones de vulnerabilidad y exclusión más que nada.” (Coordinador del Centro “La Casita”, entrevista realizada en setiembre 2013)*

*“La triste realidad es que los equipos de primaria no abordan, sino que derivan para otros lados, está el problema, se ve pero no hay nadie que lo trate. El equipo debería trabajar las situaciones, no*

*solo derivar a los centros o escuelas especiales. A veces hay que tapar los agujeros que primaria no tapa, y esto termina siendo un depósito de las dificultades que deberían solucionarse dentro de las escuelas.”* (Trabajadora Social del Centro “Taller de Integración Renacer”, entrevista realizada en setiembre 2013)

No obstante, el delegar la responsabilidad en estos Centros y el derivar por parte del sistema educativo formal operan como mecanismos contrarios a los objetivos de inclusión educativa. Sin dudas, como se dijo anteriormente, es positiva la existencia de estos Centros, pero como transición hacia la inclusión definitiva, no como depósito de los niños/as que no “encajan” en lo esperado. La educación va más allá de la relación enseñanza-aprendizaje, es un proceso que debe de promover cambios en los sujetos, crear sujetos conscientes, capaces de cuestionar y de hacer valer sus derechos. Si se apuesta a una escuela más justa y más equitativa se puede lograr una sociedad más democrática y emancipadora.

*“La Cultura de la Diversidad no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter («integrar») a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario, la Cultura de la Diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a las personas excepcionales para que éstas no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad. Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales. La Naturaleza es diversa y en esa diversidad de la Naturaleza radica la hermosura del ser humano: no existen dos personas iguales como no existen dos amapolas iguales. Esta nueva visión de la diferencia como valor y derecho exige aislar y marginar las definiciones que subrayan el déficit y reemplazarlas por aquellas otras que generan solidaridad y dignidad.”* (López Melero; 2011: 17)

## **Reflexiones finales:**

El trabajo hasta ahora expuesto lleva a pensar que la educación formal, por sí sola, no está dando actualmente la respuesta a las nuevas demandas educativas así como no está pudiendo lograr alcanzar los objetivos de inclusión, a los cuales refiere el marco normativo actual. Depositando muchas veces esta responsabilidad en otros actores de la sociedad, como es el caso de Centros en Convenio con INAU (Clubes de Niños por ejemplo), llevando un funcionamiento en lo que respecta a la parte académica casi en paralelo a la escuela, apuntalando lo dado por ésta. Si bien no se deja de reconocer que se ha avanzado en materia de derechos y reconocimiento en relación a la diversidad e inclusión, pero éste continúa siendo un tema que produce preocupación, puesto que el niño/a no solo debe de Estar en la escuela, sino que debe de Ser partícipe de esta escuela, debe de ser Reconocido.

Como punto fundamental para el logro de dichos objetivos, se considera relevante poder trascender la idea de “normalidad” tan vigente en las instituciones educativas. Reflexionar sobre: ¿qué es lo “normal”? ¿Quién lo determina? Lo que es considerado “normal” es establecido por la ideología de la clase hegemónica, por lo cual el que se aleja de ese padrón es considerado “anormal”, “diferente”. Una idea de normalidad que penaliza el desarrollo individual, las formas de actuar y pensar diferente, que se trata de aplacar por diversos medios tratando de homogenizar.

Es fundamental considerar al otro desde sus concepciones, desde su especificidad, no desde lo que se considera “normal” para la sociedad. En este sentido, se debe promover una conciencia en donde se respete la diversidad, dado que toda persona es diferente por estar determinada por su historia de vida, su contexto, su vida cotidiana, cada ser es único. Se deben potenciar las características y capacidades de cada niño/a, no inhibirlas mediante el disciplinamiento.

*“La institución escolar, en general, y el docente, en particular, constituyen figuras centrales en las autoimágenes que fabrican los estudiantes y en los sentidos que va adquiriendo su escolarización para ellos. Esos ‘otros’ le devuelven al niño y al joven una imagen en espejo donde mirarse (y reconocerse o negarse), que incidirá indudablemente en el recorrido que concrete en el sistema escolar. Si se reconoce al otro como portador de una voz; si se le ofrece un espejo a través del cual mirarse y a partir del cual se lo habilite para la búsqueda de nuevos horizontes; si se reconoce a sí mismo como un sujeto portador de expectativas, sentimientos, con una seguridad en medio de tanta incertidumbre, la conclusión es que no hay nada de naturaleza en la desigualdad y en la exclusión social y educativa.” (Kaplan, Fainsod; 2003: 31)*

Claro está que para que esto sea una posibilidad real, debe de haber un cambio en el andamiaje del sistema educativo formal, una reestructura en los tiempos, contenidos, estrategias educativas, recursos materiales y humanos, e incluso en la formación de los docentes cuya visión es muy importante porque es la que puede potenciar o frenar a cada niño/a.

Como se dijo al principio del presente trabajo, se debe apostar a un sistema educativo que se adapte al niño/a, a sus singularidades, reconociendo las diferencias y los tiempos de cada uno.

Por último, respecto a los Centros, cómo se dijo anteriormente, éstos pueden ser un gran aporte en el camino hacia la inclusión definitiva, pero no deben ser un depósito de la niñez que no logra incluir el sistema educativo actual.

## **BIBLIOGRAFIA:**

- Ainscow, M. "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos". En: Vain, P; "¿Paradigma de la educación especial? Cuatro términos en busca de su significado". Ponencia XX Jornadas Nacionales de la Red Universitaria de Educación Especial "Una mirada retrospectiva y prospectiva de la Educación Especial: entre conservarla y transformarla". Universidad Nacional de Río Cuarto. 2011.
- Barrán, J. "Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El Disciplinamiento (1860-1920)". Ediciones de la Banda Oriental SRL. Montevideo, Uruguay. 1993
- Bransford, J. "Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus Implicancias para la enseñanza". Buenos Aires : Aique, 1996.
- Foucault, M. "La vida de los hombres infames". Ensayos sobre desviación y dominación. La Plata: Altamira. 2003
- Foucault, M. "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión". Siglo XXI Editores Argentina. 1ª Ed.-Buenos Aires 2002.
- Foucault, M. Porque estudiamos el poder: la cuestión del sujeto. Revista N° 12. Ciencias Sociales. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo, 1996
- Foucault, M. "Les Anormaux". Gallinard, Le Seuil. Paris. 1999
- Gentile, P. (2009). "Marchas y contramarchas. el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)." Revista Iberoamericana de Educación (N°49): 19-57.
- Heller, A. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 2002

- Lanzaro, J. "La Reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa". Serie Políticas sociales. CEPAL. Santiago de Chile, 2004
- Loureau, R. "Libertad de movimiento. Una introducción al análisis institucional". Bs. Aires. Eudeba. 2001
- Luna, R. y Scribano, A. (Comp.). Contigo aprendí...Estudios sociales de las emociones. CEA-COTICEN-Universidad Nacional de Córdoba-Universidad de Guadalajara. Córdoba, 2007.
- Martinis, Pablo. "Pensar la escuela más allá del contexto. Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto". (comp.). Psico Libros. Montevideo. 2006
- Miguez, María Noel. "La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. 2010
- Miotto, R. "Novas propostas e velhos principios". En Revista Fronteras N° 4, DTS, 2001
- Murillo, S. "El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno". Buenos Aires: Eudeba. 1996.
- Ortega, E. El Servicio Social y los procesos de medicalización en la sociedad uruguaya en el período neobatllista. Orientador: Dra. Myriam Mitjavila. Convenio Universidad de la República – Universidade Federal de Rio de Janeiro, 2003
- Quintana, J. "Sociología de la Educación. La educación como sistema social". Barcelona: Hispano Europea, 1977
- Sartre, J. "Crítica de la razón dialéctica". Ed. Losada. Buenos Aires. 1970
- Sartre, J. P. "Lo imaginario". Barcelona: Losada, 2005
- Vallejos, I. Primeras jornadas institucionales sobre discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales. "De-construyendo mitos para construir inclusión. 2007

- Varela, J. “La Legislación Escolar”. Colección Clásicos Uruguayos, V 51y 52 (1era. Edición: 1876), Montevideo. 1964
- Vain, Pablo. “La ética en la Investigación educativa y el riesgo de la ciencia como naturalización de lo social”. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 9, Número 2. 2011
- Vain, P; “¿Paradigma de la educación especial? Cuatro términos en busca de su significado”. Ponencia XX Jornadas Nacionales de la Red Universitaria de Educación Especial “Una mirada retrospectiva y prospectiva de la Educación Especial: entre conservarla y transformarla”. Universidad Nacional de Río Cuarto. 2011.
- Veiga- Neto. "Incluir para excluir". (Artículo) 2000

#### **Fuentes documentales:**

- Dussel, I. “La escuela y la diversidad: un debate necesario”. Revista Todavía – 2004 <http://ww.ipes.anep.edu.uy>
- ANEP-CEP. “Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay”. Documento para la discusión - Abril 2007 <http://www.cep.edu.uy>
- Kemmis, S. “El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid 1993”. En: ANEP-CEP. “Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay”. Documento para la discusión - Abril 2007 <http://www.cep.edu.uy>
- CEIU-FHUC. “La educación como campo de acción y control: Subordinación del Sistema Educativo al proyecto político (militar): sanción de la Ley 14.10”. Encuentros Uruguayos - Revista digital. <http://encuru.fhuce.edu.uy>
- Ley General de Educación 18.437. 2009. <http://www.parlamento.gub.uy>

- Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad 18.651. 2010  
<http://www.parlamento.gub.uy>
- Mancebo, M; Goyeneche, G. “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”. IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR, Montevideo, setiembre de 2010.  
[http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa\\_12\\_y\\_17\\_Mancebo-Goyeneche.pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf)
- Skliar, C; “La Epistemología de la educación especial”. S/D
- Ubal Camacho, M. “Todos los caminos conducen a...la Educación Formal”. (2009)  
En:<http://www.fhuce.edu.uy/jornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS/UBAL>
- INAU. Reglamento General de Convenios. Montevideo, 2008. En:  
<http://vidaeducacion.org/2010/05/03/100503-reglamentos-y-perfiles-aprobados-por-inau/>
- INAU-Gerencia Técnica de Niñez, Adolescencia y Familia- División Convenios. Programa de Evaluación y Supervisión de Centros de Protección Integral de Tiempo Parcial. Modalidad y perfiles de atención integral de tiempo parcial. 2010 En:  
<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/proyectotiempoparcial.pdf>
- López Melero, M. “Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora”. **XXI: Revista de Educación**, Norteamérica, 2011. En:  
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/604/920>
- Kaplan, C- Fainsod; P. en FLACSO, posgrado Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, clase 23, año 2003. En:  
[http://www.oei.es/inclusivamapfre/uruguay/Buenas\\_practicas\\_Uruguay.pdf](http://www.oei.es/inclusivamapfre/uruguay/Buenas_practicas_Uruguay.pdf)