

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Maestras, miradas para incluir: percepción
de las maestras sobre la inclusión educativa

Virginia Bosco Ximeno
Tutora: Verónica Filardo

2018

A mi madre, que con su compromiso y libertad me mostró el valor de la educación. Y del trabajo colectivo.

A Diego, Julia y Mariana que acompañaron siempre este (muy) largo proceso.

A las niñas y niños que me enseñan todos los días que una escuela mejor, vale la pena.

Agradecimientos

Quiero agradecer a Verónica Filardo que aceptó orientar esta monografía y me ofreció, además de su trabajo, confianza. Siempre con alegría y muy buena disposición.

A la UdelaR por permitirme finalizar esta etapa tantos años después, en pocos países hubiera sido posible.

A las maestras que me recibieron en sus escuelas.

A mi primo Emilio, por las largas charlas e intercambios a la distancia.

Y especialmente a Leticia de la Fuente que me ayudó a ordenar este trabajo.

Tabla de contenido

Introducción	pág. 1
Capítulo 2. Macro Teórico	pág. 5
Educación y discapacidad	pág. 4
Percepciones y Representaciones sociales	pág 7
Inclusión Educativa	pág. 8
La Inclusión como Política Educativa	pág 10
Maestras y Sistema Educativo en Uruguay	pág 12
Capítulo 3. Problema y Objetivos de Investigación	pág 15
Capítulo 4. Aspectos Metodológicos	pág 16
Capítulo 5. Presentación de los Datos y Análisis	pág 18
5.1 Entre Declaraciones, Ideas y Prácticas	pág 18
Lo Declarativo	pág 20
Elementos Ideológicos	pág 28
Las prácticas	pág 34
5.2 Emergencia: La Inclusión Educativa como Política	pág. 42
Bajo sospecha	
Capítulo 6. Conclusiones	pág. 46

1. Introducción

La integración de las niñas y niños en situación de discapacidad en escuelas y clases comunes es una tendencia que aparece en las últimas décadas. En los inicios de los sistemas educativos modernos y durante su proceso de universalización a lo largo del S XX, los niños en situación de discapacidad no participaban en la educación formal (exclusión).

A mediados del siglo pasado comienzan a ser integrados en el sistema educativo en escuelas especiales y a cargo de maestros especializados (segregación). Esto significó un gran avance educativo, en el cual nuestro país fue uno de los pioneros, desarrollando un sistema de educación especializada que cubría un amplio espectro de discapacidades y buscaba atender las necesidades de estos niños.

Este modelo segregacionista comienza a ser cuestionado en las últimas décadas del S XX a partir de movimientos de derechos surgidos en algunos países europeos y su participación en organismos internacionales; surge así un modelo integracionista que defiende la participación de estos niños en las escuelas comunes. Es el inicio de un proceso inclusivo; sin embargo estos primeros intentos son lentos e irregulares. Y, si bien implican una gran apertura, en este primer estadio los niños y sus familias deben adaptarse al formato escolar “normal” que no se modifica para incluirlos, y del cual muchas veces resultan expulsados hacia las escuelas especiales, que responden mejor a sus necesidades específicas. En estos últimos años, a nivel normativo y teórico, el modelo de integración está en proceso de transición hacia un modelo más amplio, en el que la escuela debe cambiar y adaptarse para recibir a todos los niños.

Este proceso no es homogéneo; encontramos diferentes niveles de inclusión entre los países y a la interna de los sistemas educativos aún coexisten diferentes modelos de participación escolar de los niños en situación de discapacidad. A pesar de ello, la idea de la educación inclusiva como principio está instalada y forma parte de un concepto más amplio de diversidad del alumnado.

En este marco comienzan a desarrollarse en nuestro país políticas educativas de inclusión a partir de los compromisos asumidos por el país con los organismos internacionales (ONU, UNESCO, UNICEF) en el cumplimiento de los nuevos marcos jurídicos internacionales que regulan los derechos de las personas con discapacidad.

En Uruguay trabajan diversos grupos (sociedad civil) vinculados a la defensa y promoción de derechos de las personas en situación de discapacidad.

Desde 1989, a partir de la Ley 16.095, se crea la Comisión Honoraria de la Discapacidad, entidad pública de derecho privado que se encarga de la “...*elaboración, estudio, evaluación y aplicación de los planes de política nacional de promoción, desarrollo, rehabilitación biopsicosocial e integración social de la persona con discapacidad.*” <http://www.cnhd.org.uy>.

Existen a su vez diversos grupos que responden a diferentes situaciones de discapacidad. Por su parte el PRONADIS (Programa Nacional de Discapacidad), trabaja en estos objetivos y brinda apoyos desde la órbita del MIDES.

Es así que Uruguay legisla en este sentido y asume el cumplimiento de este marco jurídico.

La Ley de protección integral de las personas con discapacidad establece

“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 (...) 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 18.651. art. 40. Marzo 2010).

Para ello, los organismos estatales encargados de la educación formal (ANEP y desconcentrados; y MEC) deberán desarrollar políticas inclusivas y hacerse cargo de su efectivo funcionamiento.

La Ley General de Educación (18.437) de 2008 establece que

“Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos (art.8) La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a (...) la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios. (art.33)

En nuestro país este proceso supone la transición de un sistema de escuelas especiales, y maestros especializados a un sistema que promueva la educación inclusiva de estos niños en escuelas comunes. Es en este contexto que la ANEP crea en el 2003 el **Fondo de Inclusión Escolar** con el objetivo de poner en marcha instrumentos y acciones tendientes a llevar a cabo la experiencia de la inclusión educativa en el espacio

de la escuela pública. (Arellano, 2011:11). Este Fondo transforma las escuelas especiales en **Centros de Recursos** con el objetivo de brindar apoyo a las escuelas en el proceso de inclusión educativa de niños en situación de discapacidad.

En este marco la ANEP publica en el año 2011 un documento sobre Inclusión Educativa y Políticas (ANEP, 2011) donde presenta definiciones, objetivos, programas y proyectos inclusivos llevados a cabo por el organismo. Y en el 2014, el “**Protocolo de inclusión educativa para educación especial**” con el objetivo de *brindar orientación y apoyo para los aprendizajes y la inclusión.*” (CEIP, 2014). El mismo año se lanza la **Red Mandela**, que nuclea escuelas que desarrollan experiencias de inclusión con el fin de socializar e intercambiar estas experiencias y sistematizarlas. Los maestros de estas escuelas se acreditan a la vez en los **cursos de formación en servicio** en esta temática que se inauguran ese mismo año. Esta es una modalidad que tiene como objetivo organizar la formación permanente de los maestros de manera más accesible y en relación directa con las demandas de su práctica profesional.

Por último, en marzo de 2017, el Poder Ejecutivo aprueba el “**Protocolo de actuación para la Inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos**” a través de un decreto firmado por el Presidente de la República.

La inclusión es un proceso que involucra a gran parte de los actores del sistema educativo pero especialmente a las maestras, maestros y profesores, actores directos que producen y reproducen a diario las prácticas educativas.

De ahí la importancia de incorporar la perspectiva de las maestras en el análisis, así como en los procesos de implementación de las políticas.

Conocer estos aspectos subjetivos contribuirá también a conocer las potencialidades y oportunidades así como las amenazas en el desarrollo de los objetivos a nivel profesional en toda política y particularmente para el desarrollo de una educación inclusiva.

En este sentido, si bien las transformaciones del sistema educativo y sus subsistemas requieren en su comprensión e implementación de la dimensión sistémica, éstas no pueden comprenderse y menos aún llevarse adelante sin la aprobación y la participación activa de las maestras.

El objetivo central de este trabajo es indagar en la perspectiva y las representaciones de las maestras en el proceso de inclusión educativa.

Como marco teórico se intentará articular estas dimensiones de análisis subjetivo incorporando algunas de carácter sistémico. Si bien el análisis se moverá en un nivel micro, será necesario tener en cuenta algunos procesos que estructuran la vida cotidiana en las escuelas. Estos son: las principales características de nuestro sistema educativo y las formas concretas que toman a lo largo de la historia sus instituciones y que definen en parte las relaciones entre los actores involucrados. Sin perder de vista esto e intentando rescatar la capacidad de agencia de las maestras en tanto sujetos y la construcción de su medio social inmediato en diálogo con esas estructuras definidas.

En relación a la subjetividad y política en contextos democráticos Lechner afirma que “... *el estudio del `cambio social` requiere investigaciones sobre aquellas modificaciones moleculares, casi imperceptibles y que sin embargo, van cambiando justamente esa noción entre lo normal y natural a partir de las cuales juzgamos lo que son rupturas.*” (Lechner, N; 1998: 45).

2. Marco teórico

Educación y discapacidad ¹

Las concepciones sobre educación y sobre discapacidad varían con la historia y el contexto social y responden a modelos de comprensión, formas de mirar y de mirarse que son socialmente construidas.

En la sociología el interés por la educación aparece ya desde sus orígenes en relación a su papel socializador y reproductor del orden social.

La educación formal se constituye en las sociedades modernas con un fin civilizatorio, respondiendo a la necesidad de formar trabajadores y ciudadanos en la consolidación del capitalismo moderno: cuerpos disciplinados y un orden simbólico que sostenga su reproducción. En nuestro país la escuela pública aparece en este sentido como institución central en el disciplinamiento que requirió la modernización social, económica y política, a fines del S XIX.

El subsistema educativo formal se va consolidando y extendiendo a lo largo del SXX. La normalización se constituye en la escuela como medio disciplinador y formativo, pero también como fin en sí mismo sobre el que se apoya el orden escolar y las prácticas pedagógicas. Estos se expresan en la estructuración a la interna del aula en una determinación del tiempo y el espacio única y lineal, currículo, agrupación por edades, sistema de evaluación basado en rendimiento y conducta.

Es así que las prácticas educativas han requerido dispositivos de homogeneización para su funcionamiento a partir de una “*demarcación normal/anormal*”, “*categorías dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos (...) en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad.*” (Rosato, A y Angelino, M. 2009)

En otro plano, la cultura escolar comparte y reproduce las miradas y representaciones sociales “disponibles” en torno a la discapacidad y las reelabora en su contexto.

¹ No se desconoce la enorme complejidad y heterogeneidad de situaciones de discapacidad vividas por los niños y sus familias Sin embargo al momento de su escolarización se enfrentan a una serie de problemáticas en común.

Tres categorías analíticas resultan apropiadas entonces para la comprensión de la discapacidad en este contexto: **la discapacidad como construcción social**, la **ideología de la normalidad** que la subyace y su expresión en el **modelo médico**; y el desarrollo y avance del **modelo social**.

En el modelo social, la discapacidad se reconoce como construcción social que se apoya y es mediada por la ideología de la normalidad:

“La ideología de la normalidad halla su espacio en el marco de los procesos de producción y reproducción de líneas demarcatorias tendientes a generar relaciones de nosotros-otros, normales-anormales (...) Reconocer que existe una ideología de la normalidad que revela la inscripción de demarcaciones societales entre sujetos concretos permite analizar la temática desde el modelo social de la discapacidad.” (Angulo, S. Díaz, S. Miguez, M. 2015:16).

Complementariamente el concepto de estigma de Goffman refiere a un

“atributo desacreditador en un individuo (...) la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social (...) La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar.” (Goffman, E. 1963: 7).

Cuando se hace referencia al discapacitado, se está haciendo énfasis en la situación social que el estigma ha generado, en palabras de Skliar (2003) se construye una *“alteridad deficiente”*. El individuo es des-subjetivado: se le nombra como un cuerpo anómalo y amorfo, sin otras identidades: el adjetivo utilizado para nombrar el déficit de una persona se hace sustantivo y se utiliza para designarla: ciego, sordo, retrasado mental, entre otros. Es así que *“Dicha denotación ha permitido que sobre esta población se asuma un edificio de significados y que colectivamente sobre ellos haya, a nivel social, una representación que los limita y que ha hecho que éstos se encuentren en una “situación” de discapacidad, generada más que por el déficit en uno de sus órganos o estructuras -asociado a un caso de salud- por la nube de significados que sobre el “adecuado” funcionamiento de las personas se ha tejido.”* (Soto, N, Vasco, C.E, 2008:14).

El estigma como una categoría de atributos específicos asignados a un grupo, la población con déficit en alguna estructura corporal se ha signado con una serie de características que han llevado a que estos vivan una situación o condición de discapacidad.

“...comenzar a desnaturalizarla como lo dado y a pensarla como lo que realmente es: una construcción social que, como tal, puede ser modificada. Esto último resulta

sustancial, ya que la posibilidad de cambio está presente como una constante en el modelo social de la discapacidad, como potencialidad para superar el modelo médico cuando se reconozca que este se mueve a partir de dichos componentes ideológicos que estructuran las formas de ser y estar de los sujetos en sociedad. (Angulo, S. Díaz, S. Míguez, M. 2015:17).

El modelo médico tradicional, sigue permeando las formas de abordar la discapacidad tanto desde el sentido común como desde las concepciones y enfoques que están por detrás de las políticas públicas y programas sociales y educativos orientados a situaciones de discapacidad.

Esta perspectiva entiende la discapacidad como un problema individual producto de una tragedia personal con un origen biológico, patológico, y por ende a ser tratado por médicos en su cura o rehabilitación. El sujeto en general queda en un lugar pasivo, es objeto de asistencia, más que sujeto de derecho.

Las ciencias sociales tampoco han escapado a esta mirada médica durante gran parte del S XX. Mike Oliver (1998) plantea que durante mucho tiempo la sociología no se ha ocupado de la discapacidad, por no considerarla un problema social si no médico y exento, por ende, de interés sociológico. Esto ha contribuido a su invisibilización como problema social durante gran parte del S XX. La discapacidad es tratada como categoría residual y su tratamiento relegado a la medicina y a la psicología, en el campo de las enfermedades crónicas. De hecho, ha sido desde la medicina que se ha denunciado la discriminación hacia las personas con discapacidad. Y es, dice Oliver, bajo la influencia de Foucault, que la sociología ha reavivado el interés por el cuerpo desde una perspectiva que incluye el análisis de la normalidad y la dimensión del poder en estas delimitaciones.

Percepciones y representaciones sociales.

George Moscovici, define a las representaciones sociales como *“conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. (...) Las representaciones sociales, estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad definiendo y orientando la conducta. Se constituyen en la realidad social en tanto forman y se apoyan en*

fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales.” (Moscovici, S. 1981: 181).

Se entiende además que las representaciones sociales se construyen, objetivan y “circulan” entre las personas, a la vez que se actualizan en sus prácticas.

Las teorías constructivistas, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, que surgen y se consolidan a mitad del siglo XX ponen el foco y explican, a través de categorías analíticas de mediación individuo/sociedad, de qué forma se construyen estas representaciones a nivel micro. El interaccionismo simbólico postula que los grupos de individuos en su interacción desarrollan los procesos sociales que producen los significados. Estos son una construcción social y se generan a través de la interacción comunicativa de las personas. Blumer (1962) lo explica en tres premisas según las cuales a) los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que éstas tienen para ellos b) dichos significados surgen de las interacciones sociales c) son manejados y modificados por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas que encuentran, en la acción.

Inclusión Educativa.

Antecedentes y perspectivas.

La inclusión educativa aparece en estas últimas décadas, según apunta Cecilia Braslavsky, como concepto estelar dentro del ámbito educativo (Braslavsky, 1997), y se impone como principio emergente en las políticas educativas de varios países, entre ellos Uruguay. No obstante, encontramos en su definición diferentes enfoques y miradas que incluyen análisis pedagógicos, filosóficos y sociológicos, así como diferentes amplitudes conceptuales. Esto hace que funcione más como “*constructo aglutinador*” (Echeita, G. 2002: 37) de significados que como una idea bien delimitada tanto en el ámbito de debate y análisis educativo como en el académico. Es así que el concepto de inclusión educativa tiene hoy un carácter polisémico (Mancebo, M E. 2010:3). En algunas regiones se focaliza la inclusión de sectores vulnerables desde el punto de vista socioeconómico (mayormente en América Latina); en otras regiones prima la exclusión de origen étnico y los procesos inclusivos focalizan estas

problemáticas, o la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Si bien en la literatura sobre inclusión educativa vamos a ver diferentes perspectivas, se repiten algunos tópicos y fundamentos de base en gran parte de los trabajos y en los análisis de los autores con mayor producción.

La variedad de cuestiones y significados acerca de la inclusión educativa se resuelve en parte en la **perspectiva de la diversidad humana**, de aceptar e incluir la diferencia como característica humana fundamental.

Según esta perspectiva “... *conformar una educación inclusiva constituye (...) el mayor reto que enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo, esto es, responder con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar.*” (Echeita, G. Ainscow, M. 2011:28).

La diversidad del alumnado, más allá de su riesgo de exclusión o vulnerabilidad, recoge la afirmación de la “... *necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión.*” (Echeita, G Sandoval, M. 2002: 37).

Numerosos autores analizan la inclusión educativa en este marco más amplio de inclusión social cuyo objetivo es eliminar la exclusión de los estudiantes como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de discapacidad, clase social, origen étnico, religión, género. Rescatan la función social de la educación en la contribución a una sociedad democrática e inclusiva: “*Una sociedad inclusiva es una sociedad (...) abierta y en consideración de la diversidad, accesible.*” (Ainscow, M. 2012: 40).

Gran parte de la literatura relativa a la inclusión educativa tiene un carácter normativo, postula la inclusión en la agenda de derechos del niño y en los sistemas educativos de sus países proponiendo que

“*Hacer efectivo el derecho a la educación, exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva. Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa*”(Echeita, G. Duck, C. 2008: 1).

Es en este sentido que la **perspectiva de derechos humanos** es una mirada muy presente en el análisis de numerosos autores (Echeita, Ainscow, Mitler, etc.) y plasmada

por organismos internacionales en sus declaraciones de derechos: ONU y para ésta temática en particular por la UNESCO y UNICEF:

“Los derechos humanos son inherentes a la condición de la persona más allá de que esté en situación de discapacidad o posea o no una deficiencia.” (ONU, 2006)

“...incluidas aquellas con necesidades especiales, escolarizarse en la escuela ordinaria que le correspondería de no ser considerado como tal. Cualquier forma de segregación debería ser vista como una amenaza potencial para el disfrute de este derecho básico.”(Mitler, P. en Echeita, G. Sandoval, M 2002:37).

La Convención de derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas 2006, define **discapacidad** como *“...categorías dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos (...) en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad.”* (ONU 2006:1)

En nuestro país, el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS/FCS/UdelaR) enmarca sus investigaciones dentro de esta perspectiva de derecho que:

“...propone el reconocimiento del otro como sujeto real de derecho. Se entiende que esta perspectiva reconoce la necesidad recíproca de nosotros y los otros, de potenciación de la autonomía en el marco del reconocimiento, de convergencia entre discursos y hechos y, por ende, de sensaciones y percepciones. La (des)igualdad es la base de este modelo de inscripción en lo analítico-reflexivo.” (Angulo, S. Díaz, S. Míguez, MN 2015:7)

Desde una perspectiva emparentada a la anterior se hace hincapié desde lo normativo, en el **valor moral de la inclusión educativa**: *“Es así que la inclusión educativa no responde tanto a un conjunto de acciones que se deben desarrollar, sino más bien a un sistema de valores, una forma de vida que sostiene que cada persona debe ser valorada en su individualidad.”* (Arellano, M. 2011:10). Un valor humano para todos los implicados y que favorece no solo a los “incluidos”, sino a la sociedad toda: *“La inclusión de niños con discapacidad en la educación común conlleva un conjunto de impactos positivos en varios niveles: en los niños, en sus familias y en el resto de quienes asisten a los centros educativos que realizan inclusión.”* (IIDI UNICEF 2012: 48). Los testimonios recogidos en el estudio exploratorio realizado por UNICEF y el IIDI² en el 2012 brindan numerosas referencias en este sentido.

2 INSTITUTO INTERAMERICANO SOBRE DISCAPACIDAD Y DESARROLLO INCLUSIVO.

Inclusión / Integración

Como veíamos la inclusión educativa es un proceso. En términos discursivos normativos e ideales podemos decir que nos encontramos en un momento de transición desde el modelo que propone la integración hacia el modelo inclusivo. En este sentido, *“La integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; esto en la singularidad de cada caso. La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de la diversidad, para los fines presentes, de las personas en situación de discapacidad. En la inclusión está primera la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno.”* (Miguez, M. 2013:6).

La inclusión como política educativa

Más allá del fundamento que subyace a la educación inclusiva, ésta es un desafío *“reto primordial de los sistemas educativos para favorecer la inclusión de todos”* (Barcos, R 2008: 6) y supone un proceso: *“El proceso de aumentar la participación en el currículo, en las comunidades escolares y en su cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos (...) un proceso en el que ambos extremos inclusión/exclusión están en continua tensión.* (Ainscow, M. Booth, T. 2000: 2) *“...un viaje hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad que, en cierta medida, nunca termina.”* (Echeita, G. Sandoval, M. 2002: 37)

Partiremos desde esta perspectiva en la que la inclusión educativa es un proceso social de *“...transformación profunda del sistema educativo y de los centros escolares”* por el cual *“Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños”* (UNESCO, 1994. Declaración de Salamanca.). *“Es un proceso de carácter sistémico que afecta tanto a la comunidad como a los centros escolares...un proceso con implicaciones en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas de aula.”* (Echeita, G. 2007: 93). Este proceso implicará la transformación de los sistemas educativos en inclusivos, de las escuelas en escuelas inclusivas, y de los maestros, en su capacidad de desarrollar prácticas inclusivas.

Todo esto supone el desarrollo de políticas educativas que lleven a cabo transformaciones que involucren a todos los actores en los diferentes niveles del sistema, un rediseño desde lo normativo, administrativo y ejecutivo, adecuaciones a nivel de infraestructura, así como en lo organizacional también en todos sus niveles. Pero fundamentalmente estas transformaciones dependen en gran medida de lo que las maestras hagan en sus aulas, de las prácticas educativas concretas. Las maestras, en tanto sujetos históricos, interpretan, significan y resignifican sus prácticas y a su vez son parte de un sistema que los trasciende.

María Ester Mancebo define a las políticas educativas como “... *un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia. (...) Integra una diada representada por el contenido y el proceso.*” (Mancebo, M.E 2001: 3).

(1) El contenido consta de líneas de acción orientadas normativamente por ciertos principios u objetivos rectores; las líneas de acción son actos y no actos en el entendido que la omisión de actuar también puede constituir una política.

(2) Las líneas de acción se materializan en distintos formatos: leyes, reglamentos, resoluciones.

“En éstos procesos de políticas educativas suelen surgir tensiones entre los tiempos políticos, profesionales y burocráticos.(...) El desafío de compatibilizar los tiempos políticos, los tiempos técnicos, los tiempos burocráticos y los pedagógicos es una de las cuestiones que requiere mayor inversión de tiempo y de energía institucional. (...) Los tiempos pedagógicos se definen por el recorrido que requieren los actores de la cotidianidad escolar para procesar y resignificar las políticas educativas (...) para promover procesos de genuina innovación, que vayan más allá del cumplimiento formal de nuevas normas y requisitos. Son generalmente los más largos de todos y los menos contemplados en los procesos desicionales de los Estados.” (Braslavsky,C. Cosse. G 1996: 16).

Es importante en este sentido, incluir en el análisis las formas específicas que toman las políticas educativas en nuestro país en su relación entre los diferentes actores del sistema educativo y sus subsistemas.

Maestras y sistema educativo en Uruguay.

La forma en que se relacionan a la interna de los sistemas educativos los diferentes actores a la hora de llevar adelante políticas va dibujando una historia que deja huellas y modalidades de vinculación. Estas modalidades refieren a cómo las políticas se elaboran, se ejecutan, se comunican y se reciben. Esto va decantando también en la configuración de lógicas arraigadas en el tiempo, que tienden a reproducirse y conforman la cultura escolar.

Las políticas educativas en nuestro país enfrentan los desafíos, amenazas y oportunidades que le imponen las características de nuestro sistema, algunas compartidas con los sistemas educativos de la región, pero también con algunas particularidades que responden a su matriz fundacional (especialmente estatista y muy centralizada) y al desarrollo de los intentos reformistas de las últimas décadas.

Estas características perfilan procesos micropolíticos en la escuela e influyen (en parte) en las estrategias de adaptación y resistencia de los actores educativos. (Bonaf, 1988).

Como muestra la historia de las políticas educativas en nuestro país³, se tensa en las últimas décadas, un núcleo conflictivo en relación al nivel de participación de los docentes en las políticas. Si bien, como ya vimos, se desarrollan en estos últimos años estrategias participativas más democráticas y se incluye a los docentes desde el sistema, en la dinámica cotidiana escolar, el modo de implementación de las políticas sigue un camino burocrático y vertical.

Las disposiciones y predisposiciones de parte de los maestros suelen estar mediadas por esta relación, mientras que la aplicación de las políticas desde los gobiernos se ha movido de forma contradictoria en relación a la participación de los docentes. Sin embargo para el desarrollo de las políticas de inclusión se requiere especialmente de la movilización de los recursos de los maestros. Mancebo y Goyeneche (2010) plantean que

“... hablar de inclusión educativa implica (...) la resignificación del rol de maestros y profesores.” “La perspectiva de inclusión social condiciona todas las prácticas pedagógicas en la medida en que impacta en la construcción representacional que

³ Ver en apéndice 2: síntesis histórica de los principales procesos que dibujaron las relaciones entre los actores de nuestro sistema educativo.

tienen los diferentes actores institucionales. (...) estas construcciones (...) habilitan o inhabilitan la inclusión social en el ámbito educativo y hacen a las condiciones de educabilidad.” (Mancebo, ME. Goyeneche, G. 2010: 27).

Si bien la autora se refiere a inclusión social, esta idea de que la “construcción representacional” habilita o inhabilita las “condiciones de educabilidad”, aplica también a este aspecto de la inclusión educativa.

En la vida social cotidiana los elementos estructurales suelen quedar ocultos por la naturalización de las cosas y relaciones tal cual se nos presentan. En la educación los hilos de conexión estructurales son más visibles a través de lo ideológico en los discursos y prácticas educativas, de las relaciones con las autoridades, en la implementación de cada cambio con sus objetivos.

“...el estudio del cambio educativo, y de las reformas en particular, se sitúa en el corazón de los retos que nos plantea la teoría sociológica contemporánea, esto es, la necesidad de no reducir las explicaciones sociológicas de la realidad social a partir de planteamientos deterministas o voluntaristas. La dinámica de estructuración es especialmente relevante para la comprensión del cambio social, donde se pone de relieve cómo los actores sociales son estructurados y estructurantes de la vida social” (Bonafant, X. 1998: 186).

Comprender estas dinámicas y llegar a establecer sus relaciones con la vida de los sujetos, es el mayor desafío.

3. Problema y Objetivos de investigación.

Este trabajo se propone abordar las perspectivas y disposiciones de las maestras en relación al proceso de inclusión educativa de niños en situación de discapacidad en escuelas comunes de educación primaria e inicial pública en Montevideo.

En un primer momento este trabajo se planteó, como propósito general, conocer la posición subjetiva de las maestras acerca de la inclusión como *principio* educativo.

No obstante, durante el trabajo se halló que la implementación de algunas líneas de política inclusiva desarrollada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) están más presentes en las escuelas de lo que se esperaba encontrar inicialmente. Debido a esto, se entendió que el significado de inclusión educativa está teñido por el modo en que las maestras viven y negocian (tanto en sus representaciones como en sus prácticas) la implementación de esta incipiente política. Este emergente modificó el alcance de los objetivos, e hizo necesario incorporar esta dimensión.

La pregunta principal que guiará este trabajo, entonces, es la siguiente:

¿Cuáles son las perspectivas y disposiciones de las maestras hacia la inclusión educativa en el marco de la aplicación del protocolo de inclusión desarrollado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)?

Objetivos Específicos

- i. Identificar concepciones y representaciones sociales explícitas (aspectos declarativos) e implícitas (aspectos ideológicos) de las maestras en relación a la discapacidad y la inclusión educativa.
- ii. Describir las estrategias y prácticas educativas desarrolladas en el contexto de implementación del protocolo de inclusión, desde las miradas de las maestras.
- iii. Relevar las que, a juicio de las maestras, constituyen las principales barreras y aspectos favorables para la inclusión, dentro de las condiciones actuales de funcionamiento de las escuelas en las que trabajan.
- iv. Caracterizar y comparar los elementos anteriores por tipo de escuela: Escuela Común, Escuela de la red *Mandela* y Escuela Especial.

4. Aspectos metodológicos

En función del problema y los objetivos de esta investigación, se desarrolla un **diseño metodológico exploratorio y cualitativo**, que incorpora elementos emergentes durante el trabajo de campo.

Como técnica de relevamiento de la información, la **entrevista en profundidad** se eligió como la mejor manera de acceder a las miradas de las maestras: su elaboración discursiva, sus definiciones, perspectivas, énfasis y significados atribuidos a partir de las interrogantes planteadas. Para su realización se elaboró una guía con las dimensiones a explorar, evitando preguntas cerradas que puedan guiar las respuestas.

El trabajo de campo consiste en entrevistas a maestras **en el local escolar** para tener una aproximación al funcionamiento cotidiano de las escuelas. Como **estrategia de investigación** se realiza el análisis de las entrevistas realizadas en las escuelas; y un **análisis comparativo** según tipo de escuela.

Las maestras se seleccionaron según el tipo de escuela (Escuela Común, Escuela Mandela y Escuela Especial). También se buscó asegurar variabilidad de edades y contexto socioeconómico de la escuela⁴.

Las escuelas especiales no están clasificadas por **contexto socioeconómico** dado que los niños concurren a ellas según discapacidad y no según criterios territoriales.

De todas formas, pueden hacerse algunas consideraciones al respecto.

En general, los niños que concurren a escuelas públicas especiales son de sectores socioeconómicos más carenciados. Esto especialmente en las discapacidades motrices, conductuales e intelectuales. En estos casos, algunas escuelas y centros privados subvencionados y colegios privados especializados o inclusivos captan parte de esta población en los sectores medios y medios altos. Esto es menos frecuente en los casos de las llamadas “discapacidades funcionales”, especialmente ceguera y sordera, en las que las escuelas públicas tienen mayor desarrollo e inserción social, y cuentan con centros en el interior del país.

En la selección de las maestras dentro de cada escuela se buscó heterogeneidad etaria y de antigüedad en el desempeño docente. Esto por dos razones: para cubrir una

4 Según caracterización del CEIP www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/datosestadisticos

posible diferencia generacional y porque las distintas generaciones se han formado con diferentes planes de estudio que abordan la cuestión de la inclusión (o no la abordan) en contextos históricos diferentes en los cuales el peso de los paradigmas es también diferente. Un dato al respecto es la desaparición del Instituto Magisterial Superior donde podían realizarse especializaciones en educación especial entre otras. Solo las generaciones de maestras recibidas hace 20 años pudieron formarse en dicho centro.

Datos de las entrevistas efectivamente realizadas.

N° de Entrevista	N° de escuela	TIPO DE ESCUELA	EDAD	FORMACION	INCLUSION ACTUAL	Contexto Social Quintiles ⁵
1	275	Común	56	No	Si	Q3
2	42	Común	44	No	No	Q2
3	216	Mandela	42	No	Si	Q5
4	115	Mandela	48	No	Si	Q1
5	76	Mandela	54	Si	Si	Q3
6	216	Mandela	39	No	Si	Q5
7	336	Común	30	No	No	Q2
8	204	Especial(conducta)	27	No	Itinerante	N/C
9	253	Especial(itinerante)	51	Si	itinerante	N/C
10	200	Especial(motriz)	43	Si	Itinerante	N/C
11	203	Especial(intelectual)	54	Si	Itinerante	N/C
12	280	Especial(intelectual)	39	Si	No	N/C
13	331	Común (apoyo)	39	Si	Itinerante	Q1
14	223	Mandela	38	No	Si	Q4
15	3	Común	41	No	No	Q5

⁵ Las escuelas especiales no están clasificadas por **contexto socioeconómico** dado que los niños concurren a ellas según discapacidad y no según criterios territoriales.

5. Presentación de los datos y análisis.

5.1 Entre Declaraciones, Ideas y Prácticas.

En el presente apartado se verán las perspectivas y posiciones de las maestras entrevistadas acerca de la inclusión educativa y su disposición a trabajar en este sentido; así como los principales obstáculos que visualizan.

A cada maestra entrevistada se le pidió que exponga su visión acerca de la inclusión como principio educativo (más allá de su implementación), intentando una apertura en el planteo que habilitara la emergencia de nuevos aspectos a incluir.

Pero una de las primeras cuestiones que emerge en las entrevistas es que la implementación de la política de inclusión está mucho más presente (como problema) en la vida cotidiana de las escuelas de lo que se esperaba encontrar. Es definido por varias maestras como *El problema del momento*. Esto hace difícil separar la visión de la inclusión educativa como principio, de las subjetividades que genera la experiencia concreta de un modo de implementación de la política que las maestras, en su mayoría, juzgan inadecuado. Las perspectivas sobre la inclusión educativa que manifiestan las maestras están fuertemente enmarcadas por este proceso.

Niveles de análisis.

Todas las maestras declaran, en un primer momento, estar de acuerdo con la inclusión y la consideran positiva. Pero estas declaraciones, muy similares entre sí en los términos y formulación del problema parecen estar marcados por un discurso de la diversidad desde un “*deber ser*” inclusivo, que circula en los ámbitos educativos y que no necesariamente tiene un correlato en las prácticas.

En segundo lugar, se busca identificar elementos ideológicos subyacentes en los discursos: consideraciones y representaciones sobre los niños y lo que se espera de ellos, concepciones enraizadas en los modelos tradicionales o de avanzada, ideología de la normalidad, o ideas sobre discapacidad (modelo interpretativo: médico/social).

Por último, un tercer nivel aborda las miradas de las maestras acerca de sus prácticas concretas de aula en contextos inclusivos.

Para abordar estas cuestiones vamos a dividir analíticamente en tres núcleos o niveles de análisis los discursos de las maestras.

1. Nivel declarativo.	Primer posicionamiento hacia la inclusión como principio educativo. Disposiciones. Principales barreras visualizadas.
2. Nivel ideológico.	Perspectivas Inclusión educativa. Ideas. Concepciones. Representaciones. Discapacidad (tópicos normal/anormal, normalidad/diversidad, modelo médico/social identificados).
3. Nivel práctico	Relatos sobre prácticas y estrategias pedagógicas inclusivas. Aspectos concretos evaluados: barreras, logros, dificultades.

Lo Declarativo.⁶

ESCUELA COMUN	ESCUELA MANDELA	ESCUELA ESPECIAL
<p>Inclusión es positiva bajo algunas condiciones.</p> <p>1) Recursos humanos:</p> <p>Apoyo de permanencia. Equipos técnicos.</p> <p>Denuncian: Maestros de apoyo insuficientes.</p> <p>2) Formación. 3) Institucional: Flexibilización Curricular, evaluación y logros.</p> <p>Observaciones</p> <p>Sentimientos referidos: Soledad. Frustración.</p> <p>Mayor heterogeneidad en los discursos. Coexiste desconfianza y resistencia con una mayor apertura/ disposición a la inclusión.</p> <p>Foco de preocupación puesto en 1) los “otros niños”, 2) maestras</p>	<p>Inclusión es positiva bajo algunas condiciones.</p> <p>1) Recursos humanos:</p> <p>Apoyo de permanencia. Equipos técnicos en la escuela. Acompañantes terapéuticos Grupos reducidos</p> <p>Denuncian: Maestros de apoyo insuficientes. Equipos técnicos (ET) superpuestos y esporádicos. Conflictos con ET.</p> <p>2) Formación. 3) Institucional: Flexibilización de exigencias /presión CEIP</p> <p>Observaciones</p> <p>Sentimientos referidos: Temor. Soledad. Desborde. Frustración. Exigencia. Enojo. Expectativas de las familias.</p> <p>Mayor homogeneidad, resistencia a la inclusión “en estas condiciones”.</p> <p>Foco de preocupación 1) maestras, 2) otros niños</p>	<p>Inclusión es positiva bajo algunas condiciones.</p> <p>1) Énfasis en inclusión como proceso. Inclusión desde Especial a Común: evaluación personalizada según necesidades de los niños. Condiciones en Escuela Común: Mirada según situación de discapacidad.</p> <p>2) Recursos humanos Grupos reducidos y personalizados.</p> <p>3) Institucional: Mayor flexibilidad de objetivos de aprendizaje. 4) Acuerdo con familia.</p> <p>Observaciones</p> <p>Se sienten parte del proceso inclusivo. Temor por mayor vulneración de derechos del niño en EC.</p> <p>Mayor familiarización con paradigma inclusivo.</p> <p>Foco de preocupación 1) niños “a incluir”</p>

⁶ Ordenado según énfasis dado por las maestras.

La casi totalidad de las maestras entrevistadas respondió, casi con los mismos términos que, si las condiciones están dadas, la inclusión educativa es favorable:

“Me parece que, siempre que estén dadas las condiciones podría hacerse, digo, cuando están dadas las condiciones sí, es muy positivo.” (E1. EC)

“Eh positiva si, positiva. Pero tiene que ser muy bien pensada y con los recursos que se necesitan.” (E6, EM)

“Si las condiciones están dadas, si, se logran mejores cosas que si no están incluidos. (E7 Apoyo en común)

“Si. Si. Positivo. Muy positivo. Pero es un proceso” (E12 EE)

Positiva pero... con ciertas condiciones podría decirse que es el leitmotiv. Este manejo de términos y argumentos tan similares denota una construcción y apropiación de subjetividades comunes que circulan en el medio y al interior de las escuelas. Por otra parte, refleja un discurso normativo inclusivo que está en boga en los ámbitos educativos y hegemoniza las declaraciones pero que no suele sostenerse en los hechos. Resulta necesario indagar también en esta contradicción entre lo discursivo y las prácticas: cabría preguntarse qué papel juegan los elementos ideológicos tradicionales arraigados, mitos y resistencias, y unas condiciones no adecuadas.

Las maestras en el mismo momento en que consideran positiva la inclusión también hacen referencia a las condiciones necesarias para llevarla adelante. Especialmente para las maestras de las escuelas Mandela, ciertos recursos son condición sine qua non y su posición queda sujeta a estas condiciones. En mayor o menor medida, todas hacen hincapié en las condiciones y manifiestan un malestar instalado en relación a un modo de ejecución de una política inclusiva que las maestras juzgan inapropiado.

El Protocolo de Inclusión (ANEP/MEC/MIDES) define sus objetivos desde el paradigma inclusivo que postula que es la escuela la que debe prepararse para recibir a los niños, adaptándose a sus situaciones, y no los niños los que deben hacer el esfuerzo y adecuarse a las condiciones. Esta es justamente la diferencia entre integración e inclusión. Los estudios internacionales revisados consideran la formación, los apoyos y recursos disponibles como aspectos determinantes en la actitud docente hacia la inclusión. Los autores de los trabajos más significativos (GianGrecco, Ainscow, Clark et al,

Fullan, Cardona, Chinner) coinciden en algunos factores que obstaculizan el buen desarrollo de una política inclusiva⁷: a) Falta de un marco normativo en el país. **b) Un sistema educativo basado en logros.** c) Existencia de escuelas y aulas especiales. d) Especialización profesional desde el modelo médico. e) Poca implicación de los profesores. f) **Falta de apoyos.** g) **Falta de recursos.**

Veamos cuales son las condiciones que las maestras evalúan necesarias para la inclusión.

Apoyos y recursos humanos.

Una de las condiciones que las maestras consideran más relevante son los apoyos, de equipos técnicos, de acompañantes o de otra maestra en el aula.

Consistentemente con esto, el obstáculo más referido por las maestras de escuelas comunes y Mandela es la **falta de apoyos**:

“Hablando de condiciones sería: un equipo que trabaje con el niño, que apoye al maestro y le diga que debería y que no debería. Porque si no ese niño se pierde en el camino o se enloquece el maestro”.(E1, EC)

“Es que tiene que haber un equipo de permanencia, de permanencia a quién tu de verdad puedas recurrir: Que estén en la escuela” (E14,EM).

“La escuela tiene que tener un equipo que este ahí trabajando.” (E4.EM)

En estos dos tipos de escuela (común y Mandela) es recurrente el sentimiento de soledad:

“Y están solas las maestras. Por ejemplo en mi escuela están solas, en otros lugares no sé, puede ser que haya, pero acá...están solas, solas”. (E7,EC)

“Si, porque estás solo, no tenés de donde agarrarte, yo con asperger, ta estaba la niña en mi clase, entonces traté de buscar información (...). Estás solo, de venir a darnos algún curso o algo no no. Estas solo, solo el maestro con el equipo de la escuela ¿ no? Yo en el equipo de la escuela me recontra apoyaba y estamos todos siempre, el que tiene un niño incluido tratamos de alguna manera todos, estamos todos sosteniendo, porque es todo muy cansador.” (E2,EC).

Al sentimiento de **soledad** se agrega la sensación de **desborde** de “no poder manejar el grupo”, las demandas de los niños que...

“...requieren de la atención del maestro, los cuales hay que trabajar y ocuparse, dos niños con

⁷ Los aspectos resaltados (b, f y g) son los obstáculos más mencionados por las maestras entrevistadas.

unas particularidades bien complejas, estoy sola, en un segundo piso lo que hace que ni siquiera puedo gritar Ayuda! No tengo un teléfono arriba.” (E3,EM).

Las maestras de las escuelas Mandela también hacen referencia a vivir situaciones disruptivas del orden en sus clases.

“No es lo mismo tener una clase con 27 niños, 2 niños incluidos. Uno que se te quiere tirar por el balcón, otro que abre la puerta y se va y lo tenés que salir a buscar y dejás a los otros a la deriva. (...”) (E6, EM)

En éstas escuelas este tipo de relatos se repiten y las maestras se muestran notoriamente más preocupadas, por momentos desbordadas y expresan no poder desarrollar la tarea educativa.

Esto tiene un significado potente para las maestras que, cuando no logran desarrollar sus objetivos, manifiestan **frustración**.

“La tarea quedó por la mitad y mañana capaz que terminamos, el centro de atención se fue.” (EM E6)

“...a esta edad (el niño) no te necesita como catedrática, de exposición de la clase. El te necesita entera, entera en el sentido de que te necesita corporalmente, necesita que tu lo puedas contener, que le digas, que estés, te necesita que le cantes, que hagas esto...entonces tú no podés estar disponible de ese lugar. que tú tengas un niño incluido y que tú descubriste que la manera de que esté tranquilo es metido abajo de esa mesa las 4 horas, también estás siendo violenta con él porque no lo estás considerando porque descubrimos que allá abajo no nos jode y nosotros acá transitamos y aquello es como una papelera. por eso ves?” (E6, EM)

Los problemas de conducta y/ o de adaptación al orden escolar son los que generan mayores dificultades y están muy presentes en el imaginario de las principales dificultades que presenta la inclusión. Lo que altera el encuadre de la clase se presenta como disruptivo de un orden de cosas sobre el cual se construye el quehacer escolar “normal”. Para estas situaciones la escuela no parece estar preparada. No cuenta con dispositivos de flexibilización del espacio/ tiempo escolar. Frente a esta normalidad instituida y perpetrada el niño que no puede adaptarse queda más visible y se reafirma su “patología”.

En términos comparativos, se puede arriesgar y decir que **las maestras de las escuelas comunes** hacen referencia a las condiciones pero no cierran del todo la puerta a la posibilidad de un proceso inclusivo favorable:

“Yo creo que es un proceso, hay que hacerlo mejor, si, con más apoyos podría hacerse...” (E13, EC)

“...se puede mucho más de lo que parece, en realidad, podés hacer lo que quieras , mover los

bancos , salir a dar clase afuera, puedes flexibilizar, lo más difícil es lo solo que estas si no tenés un equipo atrás y trabajas solo.” (E2,EC)

Como vemos, las maestras coinciden en la necesidad de un equipo que esté en la escuela y a quién recurrir ante las dificultades concretas. Pero al tipo de apoyo demandado subyacen concepciones de inclusión. Muchas veces se reclama un acompañante terapéutico *“que se ocupe de ese niño”*.

“O una persona que esté allí, un acompañante pedagógico, que ahora hay, que esté con el niño para resolver las situaciones que...necesita ese niño en particular” (E1EC).

En un modelo inclusivo es la maestra o los maestros de clase los que trabajan con todo el grupo, la responsabilidad de la educación del niño es de la maestra de aula, el acompañante facilita, apoya cuando es necesario pero no sustituye al maestro. El reclamo de equipos técnicos, en algunos casos, responde a la inseguridad que aún provocan las representaciones acerca de las situaciones de discapacidad. Temor a no saber qué hacer, a no poder responder, a desatender.

“Si, formación no tenemos, de repente un equipo o alguien de apoyo que vos le puedas decir – esto que estoy haciendo está bien? Voy por acá, te parece bien? Eso yo lo hago por mi cuenta pero no es institucional, por lo menos en mi escuela.” (E2,EC)

Muchas veces se reclama un *“acompañante para que se ocupe de este niño”*, como una forma de trasladar la responsabilidad pedagógica a un tercero. Las duplas pedagógicas o maestros de apoyo parecerían estar más acordes al modelo inclusivo. Esto no quita que las escuelas cuenten con algunos técnicos de apoyo, frente a determinadas necesidades concretas, que puedan favorecer los procesos educativos.

La Formación es otro elemento que suele evaluarse necesario para el proceso inclusivo. Pero parece haber habido un corrimiento de aquella demanda de formación hacia la de apoyos, en el entendido de que no es posible especializarse en todas las situaciones de discapacidad y, de que no todas implican una diferencial en lo educativo. Por otro lado, algunas maestras recuerdan que hoy es más fácil acceder a la información y formación:

“Y, lo que podés, yo que sé. Lo contenés, si se descontroló mucho, tenés que llamar a la urgencia . Formación específica nosotros no hemos recibido, no. Vos tenés que empezar a formarte. Por ejemplo yo en diciembre ya sé más o menos el grupo que voy a tener, entonces si tengo un niño con tal o cual dificultad, en el verano estudio. Busco información, que ahora con internet es más fácil, o te contactas, ves experiencias, yo que sé, te preparás. Empezás a rastrear por todos lados el material también. Pero si te llega un niño en marzo, bueno ahí tenés menos tiempo y haces lo mismo pero ta. Cuando te enterás, empezas a preparate pero no tenés un apoyo real del sistema que ya funcione. Yo, por lo menos acá en esta escuela no siento un apoyo del sistema. No.” (E1,EC)

La formación como carencia va a aparecer sobre todo vinculada al desarrollo de prácticas inclusivas, y va a ser desarrollado en el último nivel de análisis que versa justamente sobre las prácticas.

Diagnósticos, evaluaciones y logros.

Otra cuestión que las maestras plantean como obstáculo tiene que ver con la falta de flexibilidad que ha caracterizado históricamente al sistema educativo formal en nuestro país. En este sentido, de los relatos de las maestras se desprende que las exigencias formales siguen siendo las mismas. Esto aparece sobre todo al momento de evaluar a los niños, en las exigencias para completar el programa, las inspecciones y el sistema de calificaciones. Estas cuestiones son muy referidas por las maestras de escuelas comunes.

“no podés esperar que todos aprendan igual, pero eso todas lo sabemos, ya lo sabemos el tema es a la hora de evaluar... ¿tenemos que medir con la misma vara? Eso no está resuelto.” (E1.EC)

“Pero claro después para evaluar tenés la misma evaluación, estandarizada.” (E2,EC).

La evaluación es un elemento clave en la normalización en tanto define lo que se espera que el niño haga en clase, y lo califica en base a sus “capacidades”. Esto tanto en la evaluación diagnóstica que hace el maestro como en las calificaciones que se entrega a los niños y las familias. ¿Cómo evaluar capacidades en niños a los que consideran discapacitados? En las evaluaciones se valora y se califica rendimiento académico general (sin discernir por áreas) y conducta.

Estos factores son visualizados como obstáculos por las maestras que intentan un trabajo pedagógico que incorpore la diversidad de tiempos y modos de aprendizaje y que permita incluir en igualdad de condiciones a niños en situación de discapacidad, especialmente a nivel cognitivo y conductual.

“Si, hay veces que vienen como esas evaluaciones ¿no? Que muchas veces no se corresponden con la realidad, o sea es mucho más real para nosotros como maestros elaborar el diagnóstico, porque hay veces que...tener que encasillar en distintos criterios es muy difícil y no refleja por ahí lo que es el grupo porque en esas evaluaciones que vienen es acá, acá o acá (en categorías) y en alguna el niño tiene que estar. Son estandarizadas y esas las completas como una, como algo que hay que hacer pero que no te aportan. Por ejemplo eso no me aporta a mi trabajo ni a la información que yo necesito, para nada. Yo lo hago y es cumplir con eso como algo más pero a la vez tenés que elaborar una evaluación que se adapte al grupo y a lo que vos querés saber.” (E7EC)

Las nuevas normativas recogidas en el Protocolo de Inclusión del CEIP, que aconsejan flexibilidad a las maestras entran en contradicción con lo que desde las inspecciones se les exige.⁸ Como ya vimos, la falta de flexibilidad también se expresa en el encuadre. Esto es lo que tiene que ver con la ocupación de los espacios y movilidad de los niños en el aula, haciendo todos, las mismas tareas al mismo tiempo.

En las escuelas comunes encontramos dos variantes en los discursos, un grupo que hace mayor hincapié en la necesidad de unas condiciones mínimas y manifiesta mayores resistencias y otro grupo que sin dejar de lado la relevancia de las condiciones, plantea que *“hay que arremeter”, “buscarle la vuelta”* *“Para afuera, para ellos voy a seguir reclamando lo que hacen mal, pero acá con los niños, te remangas y tirás para adelante, qué vas a hacer; ellos no tienen la culpa...”* (E2,EC).

Este grupo de maestras cuyo discurso parece ir más allá de lo declarativo y se posicionan más claramente desde una perspectiva que destaca la inclusión educativa como valor, suele mantener cierta coherencia discursiva en los tres niveles de análisis.

“Para mí sería como eso. Un aprendizaje desde todas las variantes. Entender que todos somos diferentes, y que tenemos posibilidades y que tenemos valores y fortalezas distintas y debilidades distintas y que podemos aprender siempre de otro y siempre podemos dar algo que al otro le va a servir y le va a hacer bien. Y podemos recibir también.” (E7 EC)

“Me parece positivo porque creo en lo heterogéneo y en lo diverso y porque además ta la sociedad es diversa y heterogénea y no tenemos que educarlos aparte, o sea, todos somos parte no? (...)“Yo trabajo mucho la diversidad, pero la de todos, no somos iguales.” (E2. EC)

Por su parte, las **maestras de las escuelas especiales** ven a la inclusión como un proceso en marcha, que llevará tiempo y trabajo; y en general manifiestan sentirse partícipes del mismo:

“La inclusión es un proceso, un proceso y no empezó hoy...he estado mucho en escuela común compartiendo con los maestros y vengo acá al centro de recursos, que es la escuela especial. Y hemos pasado por varias etapas. (...)Es un caminar, un andar.” (E12 EE)

“Tiene que ser muy planificado, ese acuerdo familiar. Hay que hacer las cosas bien. Todo niño se integra primero a la familia. Si ese niño no está integrado a la familia, a su grupo de primos, a su grupo... a su entorno, es difícil que vaya al jardín de 3 años en un grupo de 30 y que pueda incluirse. Hay etapas, hay etapas. Y hay que quemar esas etapas. Hay que quemar una estimu-

⁸ La Ley 18.651/ 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.**

lación temprana. Hay que recibir distintos apoyos en forma inclusiva. Uno dice, las plazas inclusivas, uno dice - qué bien. Eso te pone contenta, porque no estamos hablando de una enseñanza solamente. Una cabeza, solamente se incluye desde la escuela. No, no. Vamos a partir de una sociedad inclusiva, entonces ya nos paramos en otra cosa, todas las personas estamos trabajando para la inclusión. Entonces ahí hay logros. Pero...¿que va a haber costos? Si. ¿Y que es difícil? Si” (E11 EE)

La mirada de éstas maestras suele estar focalizada en los niños ya que trabajan de manera mucho más individualizada y en algunas de estas escuelas siguen las trayectorias muy de cerca. En general son partidarias de evaluar individualmente las situaciones para la inclusión, evaluar qué niños están en condiciones de ingresar a una escuela común y en qué condiciones:

“ Siempre, siempre, siempre estamos mirando de qué forma, en qué lugar, cuál es el mejor lugar...cuál es la mejor modalidad, o sea siempre estamos observando de acuerdo a lo que puede sostener la familia, hay una cantidad de factores. Por ejemplo, de acá hacemos inclusiones en la escuela Bolivia, que desde acá han ido más de 5 niños y justamente porque hacemos nosotros el...los traemos en el transporte tercerizado desde la casa hasta acá y de acá con el micro de acá, de la escuela, lo llevamos a la escuela porque vemos que de repente por más que lo ideal es que vayan a la escuela del barrio no es lo que la familia puede sostener.” (E10,EE).

Las perspectivas de las maestras de escuelas especiales van a depender considerablemente de la escuela, del tipo de discapacidad con el que trabajen las maestras. A la escuela de discapacidad motriz concurren niños en situación de dependencia severa y discapacidades múltiples. La tarea educativa requiere de muchos apoyos, aparatos, sillas, transporte, implementos especiales. Todo esto hace difícil una mirada que trascienda el modelo médico, porque el requerimiento es muy intenso.

“Es que hay mucho requerimiento físico que tiene que estar preparado antes de que el niño llegue...desde traslado hasta elementos de higiene especiales, sondas, baños, asistentes. En el caso de las inclusiones, los recursos tienen que estar, las personas, todo tiene que estar antes de que el niño venga...ahí está el tema porque si vos vas a...si le vas a dar. Porque no es que caigan y que caigan y que veas lo que se puede hacer. Digo...¿hasta dónde? Hay temas que también, o sea nosotros de antemano hay chiquilines que, pese a que esta es una escuela especial y que los chiquilines tienen discapacidad motriz y que atendemos muchas situaciones...hay situaciones que ya están derivadas al asistente personal como es el tema de la alimentación por sonda...y por qué? porque vemos que el maestro no puede hacer eso, nosotros acá enfermeros no tenemos y acá los auxiliares pueden tener muchas equivocaciones y es peligroso. Entonces hay cosas que ya las pedimos de antemano que tenga que haber un asistente”. (E10,EE)

Por otra parte, en las escuelas para “trastornos de conducta” los niños viven situaciones de gran vulnerabilidad social, gran parte de ellos están institucionalizados y muchos tienen problemas de adicción desde edades tempranas.

La enorme complejidad y heterogeneidad de situaciones de discapacidad vividas por los niños y sus familias le imprime a las miradas de las maestras un diferencial importante. Es un tema que por su vastedad podría ser tratado en un trabajo específico

que focalice la inclusión según las distintas situaciones de los niños.

Elementos ideológicos.

En esta dimensión se analizarán aquellos elementos que tienen que ver con ideas, y representaciones en torno a discapacidad y educación, explícitas o subyacentes en los discursos de las maestras.

COMUN	MANDELA	ESPECIAL
<p>1) Perspectiva de Derechos</p> <p>*Dos tipos de discurso:</p> <p>a) Resignificación: preocupación por “derechos de los otros niños”.</p> <p>b) Defienden inclusión como Derecho de todos.</p> <p>Problema Derecho a estar/derecho a participar</p> <p>2) Ideología de la normalidad.</p> <p>Mayor heterogeneidad en los discursos.</p> <p>3)Modelo Discapacidad Coexistencia de los 2 modelos de discapacidad. Modelo médico se traslada a la escuela en perspectiva rehabilitadora o de inclusión social, no educativa plena.</p>	<p>1)Perspectiva de Derechos</p> <p>* Resignificación: preocupación por “derechos de los otros niños”. Derechos de los “normales”. Todas las maestras entrevistadas expresan esta mirada.</p> <p>2) Ideología de la normalidad.</p> <p>*Delimitación normal/anormal Se nombra a los niños por la “<i>discapacidad</i>” “<i>es un TEA</i>” “<i>tengo dos TEA, un TGD</i>” Estigmatización, “alteridad deficiente”:</p> <p>3)Modelo Discapacidad Discursos más en sintonía con Modelo médico.</p>	<p>1)Perspectiva Derechos</p> <p>*Temor a mayor vulneración en escuelas comunes. *Problema derecho a estar en la escuela/derecho participar. *Preocupación por la calidad educativa en común/temen fracaso escolar</p> <p>2)Ideología de la normalidad Demarcación normalidad /anormalidad problematizada.</p> <p>3)Modelo Discapacidad Coexistencia modelos Mayor incidencia mirada modelo médico/ asistencial/ rehabilitación (según tipo de discapacidad).</p> <p>Por requerimiento/ situación socioeconómica.</p>

Un primer aspecto ideológico a considerar tiene que ver con la *perspectiva de derechos*, que se define como “... el reconocimiento del otro como sujeto real de derecho.” (Angulo, S. Díaz, S. Miguez, M. 2015).

Una primera mirada presente entre las maestras de las escuelas **Mandela** y algunas maestras de **común** es la resignificación de la perspectiva de derechos hacia “el derecho de los otros niños”. Se reitera en varias entrevistas la idea de que las inclusiones en estas condiciones hacen vulnerar el derecho a la educación de todos los niños, especialmente de “los normales” haciéndoles perder tiempo y calidad educativa.

“Si no están las condiciones... ¡ es un derecho!. (...) Porque vos ves si la Convención de los Derechos del Niño, bárbaro. pero para todos. Está bueno si para él pero las condiciones tienen que estar. Entonces no podemos tomar al pie de la letra las leyes..” (E5, EM).

“Porque si bien es un derecho la inclusión también es un derecho de los otros tener su espacio y tener sus aprendizajes los niños normales ¿no? (...) (E5, EM).

“Pero hay otro tipo de niños, por ejemplo el niño autista que a veces se descontrolan y es muy difícil para el docente y para los otros niños porque también el derecho del niño a asistir está y está perfecto, y ¿pero el derecho de los otros? ¿Dónde está no? Sin ser egoísta de pensar solo en los otros pero también, ¿no?” (E1, EC).

Esta alusión a los niños normales y la diferenciación con los *otros*, “los incluidos” aparece en gran parte de los relatos de las maestras. Esta delimitación *Normal/Anormal* nos lleva a concepciones fundadas en la **ideología de la normalidad**: Estos elementos ideológicos aparecen básicamente de tres maneras:

- 1) En discursos que estigmatizan al niño y naturalizan la delimitación normal/anormal.
- 2) En discursos que naturalizan la demarcación pero desde una mirada favorable a la inclusión.
- 3) Discursos que problematizan y cuestionan esta demarcación *normal/anormal* para todos los niños, desde la perspectiva de la diversidad.

En las escuelas Mandela aparecen mayores resistencias al proceso inclusivo:

“Y también es entendible que si tu tenés un compañerito de tu hijo o de tu hija que tira las sillas por la cabeza a la maestra y a los compañeros, yo no le puedo enseñar a este niño a que en nombre de que yo soy diferente tengo libertad para hacer lo que quiera porque así como hay derechos para unos, hay derechos para todos y lo que también nosotros vemos es que a veces ahora estamos con la bandera de la inclusión y vamos arriba el diferente,” (E14, EM)

Posiblemente las situaciones adversas en condiciones desfavorables, hagan emerger las miradas más conservadoras y reactivas. Esto se evidencia también en la

forma de referirse a los niños, pasan a ser una patología, un síndrome, un trastorno que imprime un estigma con el que transitará su trayectoria escolar, en palabras de Goffman *“un atributo desacreditador en un individuo” “...la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social”* (Goffman, 2006: 7).

“tengo dos niños incluidos que...uno, lo mirás de acá a la china es un TEA, el otro al principio parecía pero está evolucionando pila y te deja la duda de qué es, en principio el diagnóstico es un trastorno del lenguaje pero funcionaba y funciona en pila de cosas como un TEA, Es un TEA. Entonces lo social no existe para él, en este punto. Este...en principio como que si, como que si pero después cuando pasaban las tres cuatro semanas, ya no más. (E4 EM)

Este estigma que parte de una mirada que se enfoca en la diferencia, en el *“déficit”* y luego el adjetivo utilizado para nombrar el déficit se utiliza para nombrar al niño. Le quita su individualidad, su historia, sus posibilidades y actitudes concretas, incluso el nombre. Es así que éstos nuevos diagnósticos sobre el comportamiento de los niños en la escuela se utilizan para designar al niño: TEA, TDA, TGD⁹. Esta desobjetivación, configura lo que Skliar llama *“alteridad deficiente”*.

Un segundo grupo de maestras ve la inclusión de manera positiva tanto para los niños *“incluidos”* como para los otros, que se benefician del aprendizaje de la solidaridad, la compasión, la ayuda:

“Está bueno porque los gurises se dan cuenta que hay otros que precisan otras cosas y ayudan, colaboran con esos niños, se ponen en el lugar de ese niño y está muy bueno.” (E1, EC).

Si bien esto en una visión positiva de la inclusión, mantiene la demarcación entre *nosotros/los otros* que necesitan ayuda, es más una mirada hacia el niño objeto de asistencia, que sujeto de derecho.

Reiteradamente hay una mirada desde el modelo médico, en parte porque la orientación de algunas escuelas (según discapacidad) es el de la rehabilitación. Como ya vimos esto sucede especialmente en la escuela de discapacidad motriz. Allí la tarea educativa queda sujeta a la resolución de movilidad y traslado por ejemplo. En este contexto el límite entre el fin rehabilitador y de autonomía para poder participar de la educación es difuso. Las maestras de **educación especial** muestran temor a vulnerar más los derechos de los niños si la inclusión no es debidamente planificada, temor a retroceder en los

9 TEA: Trastorno del espectro autista.

TDA: Trastorno Déficit Atencional.

TGD: Trastorno General del desarrollo.

Gran parte de éstos diagnósticos responden a la compleja patologización de la infancia, ampliamente estudiada en nuestro país por María Noel Miguez.

avances del niño si las condiciones no están dadas. Su preocupación está más centrada en los niños a ser incluidos, que en el trabajo o situación de las maestras, o en los otros niños. El foco de preocupación en los discursos de unas maestras y otras es diferente.

“...pienso que en ese caso un lugar donde pueda ser mejor atendido o pueda tener más manos para ayudarlo ¿ta? suponete que ese niño necesitara eso, cambiarle los pañales o que tenga que ir al baño, ¿qué pasa con el resto? Entonces...esos niños tendrían que tener un acompañamiento mejor; una mejor calidad de educación. Si estuvieran dadas, yo no tengo problema, al contrario a mí me gusta trabajar, de hecho elegí esto, y me gusta trabajar con las individualidades. Yo trabajo específicamente con cada niño. pero en ese caso puntual, yo trabajo con cada niño. O suponete hay un niño que, al principio de año, hay un niño que no tiene hábitos o que se lastima y ese niño...¿cómo está esperando ser atendido entre tanta demanda?” (E8, Apoyo)

Por otra parte estas maestras (de educación especial) tienen mayor contacto con las normativas y la perspectiva de derecho desde la teoría, en los cursos que reciben en su rol de maestras de apoyo a la inclusión. Es una perspectiva que manejan pero plantean la contradicción en este momento de transición, e insisten en la inclusión como proceso. Expresan la contradicción entre dos lógicas que coexisten en su rol: son maestras especializadas que trabajan en escuelas especiales a diario con los niños y por otro lado, asumen ahora el rol de maestras de apoyo a la inclusión, como maestras itinerantes y como maestras de los centros de recursos para la inclusión.

“Es un caminar. Es un proceso. Que va a llevar tiempo por nuestra educación. Porque nosotros siempre educamos dividido no? Lo que es inicial, lo que es común, lo que es especial. Este para acá y este para allá. O tiene un déficit. Entonces hay que mover cabezas. Que eso es lo más difícil. (E11, EE)

“¿Sabés que consciencia se tiene? El derecho a que vaya a la escuela, que es distinto al derecho a la educación. La educación, el derecho que el chiquilín tiene a la educación es otra cosa que el ir las 4 horas a la escuela. Desde el momento de que una psiquiatra sea la única que te puede hacer la reducción horaria y que no se tenga confianza en una maestra que diga él lo está necesitando, no. Es un derecho que tiene el chiquilín a estar las 4 horas metido ahí adentro pero no es una educación de calidad (...) Yo sí estoy pensando, lo que pasa que primaria tiene obligatoriamente que abarcar todo pero no tiene los recursos para abarcar todo. Por eso, a veces cuando se pelea por la plata o por el 6 % no sé qué, va más allá del sueldo de maestro. Son otras cosas que tienen que cambiar. ” (E8EE)

Por último, vemos nuevamente a nivel de las ideas, aquel grupo de maestras que definen una perspectiva que se diferencia de las anteriores y que expresa un discurso y una actitud comprometida con la inclusión. En su posicionamiento, estas maestras sostienen un discurso bastante coherente internamente (en los tres niveles: declarativo, ideológico y en sus prácticas). En algunos casos se muestran más críticas con el modo de implementación, pero dispuestas a seguir trabajando hacia la plena inclusión.

Algunas de estas maestras reconocen haberse opuesto a la inclusión como política educativa en un primer momento por desconfianza en el modo en que podía ser implementada por el CEIP:

“ ... muchos maestros estuvimos en contra de la inclusión, cuando apenas salió la política de inclusión muchos maestros estuvimos en contra y a nivel del sindicato también se manejó pero tenía que ver con eso...a ver, que estén dadas las condiciones porque incluir por decir que tenemos una política inclusora no funciona, es hacernos trampas.” (E2, EC)

Parten desde la perspectiva de la inclusión como derecho:

“Convivir. Eh o sea que sí, yo estoy recontra afín porque además es parte del humanismo y es un derecho, es parte de los derechos humanos que todos participemos de la educación, para todos, para todos.” (E2 E C).

“Y mirá es una cuestión de derechos humanos. Hoy es parte de esto, incluso a nivel internacional. Es parte del protocolo y tenemos que buscar la forma de hacer valer esos derechos...” (E13 EC)

“Si, los niños que tenemos son todos estos. Y ahora son todos niños y todos tienen sus derechos ahí empezamos. A trabajar desde ahí.” (E11, EE)

Y una mirada de *la diversidad*, desde la cual aparece la reflexión acerca de la normalidad como contradicción cotidiana:

“Porque es parte de la vida y no tenemos que estar segregando, estos para acá y estos para allá. Debíamos de estar todos y que fueran más heterogéneas las escuelas mejor, se aprende mucho en la heterogeneidad”. (E13 C)

“...qué es lo normal, hay mil situaciones y un niño supuestamente normal te puede generar mayores dificultades para que aprenda o a veces, casi siempre, las cuestiones relacionadas con la pobreza son más difíciles”

“Es trabajar desde la convicción de que todos somos distintos y ya partir sabiendo que aquello de un plan único para todos ya está, se terminó, ya no va más...hay que asumir eso y hacernos cargo” (E13, EC).

“Pero lo normalizador está en nuestra tarea. A veces uno se encuentra, se descubre diciendo cosas que tienen que ver con eso. Pero son las contradicciones propias de nuestro sistema que viene de eso viste.” (E7EC)

Lo normalizador en la escuela se impone más que por la impronta ideológica de los sujetos, por estructuras que disponen: espacios, tiempos, prácticas normalizadas que condensan una historia institucional, podríamos decir que es ideología, cristalizada. Modos de ser y estar a través de encuadres de conducta y marcos de aprendizaje que se imponen también para las maestras.

Los dispositivos de disciplinamiento se vuelven un fin en sí mismo en la vida escolar, como lógica intrínseca y como “*mecanismo de soportabilidad*” (Scribano, 2007) que sostiene y permite la producción y reproducción de orden simbólico:

“Así, los mecanismos de soportabilidad social, se entienden en tanto conjunto de prácticas tendientes a evitar el conflicto, cobrando forma los dispositivos de regulación de las sensaciones (Scribano, 2007), que predeterminan lo socialmente habilitado a ser distribuido como verdad en las sociedades, en tanto pensamiento, sensaciones y percepciones. Estos dispositivos dan cuenta a los sujetos de las maneras de apreciarse-en-el-mundo.”(Míguez, M.N, Silva, C.2012: 82).

Por esto mismo vamos a ver que la actitud manifiesta de las maestras, si bien le imprime un sentido diferente, no la libera de esta tensión básica. Los dispositivos producen discursos y prácticas. Disponen.

Las prácticas.

Como referencia, vamos a entender por prácticas educativas inclusivas aquellas estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todos los niños y niñas en un mismo encuadre educativo. En el cuadro que sigue se sintetizan las perspectivas de las maestras frente a las estrategias de apoyo a la inclusión implementadas por el CEIP.

A) Estrategias institucionales.

COMUN	MANDELA	ESPECIAL
<p>Apoyo itinerante.</p> <p>Evaluación positiva de apoyo itinerante. Insuficiente: pocas maestras de apoyo en el sistema (una maestra de apoyo para toda la escuela o varias escuelas).</p> <p>Exitoso cuando se establece dupla de permanencia.</p> <p>Equipos multidisciplinares No hicieron referencia.</p> <p>Escolaridad compartida Dos opiniones. a) Se debe tender a la inclusión plena, aceptable en la transición. b) apoyo en lo específico y/o casos más complejos.</p>	<p>Apoyo itinerante</p> <p>Evalúan insuficiente. En inicial no cuentan con maestras de apoyo.</p> <p>Equipos multidisciplinares Disconformidad: Superposición de equipos Intervenciones puntuales que no responden a necesidades Desconocimiento de los niños Conflicto maestra/equipos: Sienten interpelación más que apoyo. No responden a demandas concretas</p> <p>Escolaridad compartida Apoyo en lo específico a contra turno.</p>	<p>Apoyo itinerante.</p> <p>Evaluación positiva del trabajo. Insuficiente: pocas maestras de apoyo en el sistema.</p> <p>Frustración ante limitaciones, no pueden responder a demanda. Estrategias evolucionan hacia inclusión.</p> <p>Equipos multidisciplinares</p> <p>N/C</p> <p>Escolaridad compartida Positiva como parte de la transición. Parte del proceso inclusivo.</p>

Maestras de apoyo itinerante/ Equipos multidisciplinarios.

Como vimos en los primeros relatos, uno de los roles de las maestras de las escuelas especiales es apoyar la inclusión en escuelas comunes. En este apartado vamos a abordar lo que tiene que ver con las prácticas institucionalmente pautadas.

En general las maestras ven con buenos ojos el trabajo de las maestras de apoyo, aunque resultan insuficientes para el número de escuelas y grupos que deben cubrir, ya que tienen una o más escuelas asignadas.

“... entonces cada tanto venía la maestra itinerante, son maestras itinerantes que se les llama, que recorren las escuelas pero claro tienen 20 mil lugares para recorrer y no son muchas maestras entonces lo que hacíamos era venía y charlábamos, o sea: –¿ cómo lo ves? Etc. Y ta. Y medio entre las dos, era otra maestra más. Pero ta la habré visto tres veces en el año. ” (E1, EC).

Plantean que no siempre logran desarrollar estrategias pedagógicas realmente inclusivas pero aún así, la sola posibilidad del trabajo colaborativo es valorado positivamente, para “sostener” la clase. Las mismas maestras de apoyo lo viven así:

“...es muy positivo el trabajo, ves los avances ahí, todo el tiempo. Pero mira lo que me pasa, es una escuela de 300 niños, con 28 inclusiones repartidas entre todas las clases, yo voy 3 veces por semana y la idea es que entre a la clase no que saque a los niños, si los saco no es inclusión. ¿Cómo hago? No me da el tiempo real. No me da...le estoy buscando la vuelta” (E15, Maestra de apoyo itinerante).

Las maestras de apoyo entrevistadas relatan que sus estrategias han ido avanzando hacia prácticas cada vez más inclusivas: en estos años pasaron de a) sacar de la clase a los niños con dificultades para trabajar en una sala aparte a b) trabajar apoyando a estos niños dentro del salón. Este último año se tiende incluso a que c) la maestra itinerante apoye el trabajo de la maestra de grupo según las necesidades que se presenten en el aula. Trabajan dentro del salón apoyando a quién lo necesite o desarrollando dinámicas inclusivas.

Esto ha implicado un avance, ya que la salida de los niños del salón para ser ayudados de alguna manera los marcaba, quedaban claramente estigmatizados. Las nuevas estrategias le permiten a la maestra estar atenta también a situaciones que tienen que ver con el proceso inclusivo en lo vincular.

“A partir del año pasado cambié la modalidad, paso más dentro del salón, trabajando ayudando a cada niño, no solamente al niño que está en forma inclusiva sino a cada niño en la clase. Y este, y por ejemplo le digo a la maestra, bueno tú quieres un taller de división? Bueno, cambiamos el rol. Yo trabajo con la división, explico y ella mantiene de repente y pasa por las mesas y atiende ella a los distintos niños cuando yo trabajo por ejemplo la escritura o la lectura. Entonces todos atienden y ella va por grupitos para apoyar. Pero son talleres puntuales, pero igual estoy siempre en el salón, 1er año hay tres primeros con sus rutinas: lunes, martes, miércoles y jueves el mismo horario los 3 primeros y 2do año, los dos segundos también su ruti-

na. Entonces ya te digo, paso mucho dentro del salón. Y he cambiado la modalidad.” (E9, Maestra de apoyo itinerante).

En estos casos existe una búsqueda de estrategias y una toma de decisiones autónoma de la maestra. Esto implica y permite un involucramiento profesional desde un lugar activo favorable al proceso. Implica también pasar de una lógica de apoyo *al niño incluido* a una lógica de apoyo a un aula inclusiva. El trabajo colaborativo o en duplas permite dinámicas más flexibles y de apoyo al acto educativo con las necesidades o dificultades que se presenten en el grupo, no *“al niño incluido”* diferenciándolo.

Las dificultades que se presentan en lo adaptativo conductual son las más complejas y resistidas, esto en algunos contextos genera conflicto entre las maestras de clase y las de apoyo que muchas veces tienen entre sus funciones:

“Mostrarle a la maestra y decirle mirá de esta forma se puede trabajar y a los chiquilines también decirles, él puede trabajar de esta forma, él sabe hacer esto. Que eso es lo que yo veo que cuesta mucho en educación común. Yo como que veo las dos partes, las tres. las tres patas: el chiquilín que está desbordado porque por algo llega a ese punto; los compañeros que también están desbordados porque no lo aguantan más y la maestra que ya no sabe qué hacer, porque se le pide que complete Gurí, que haga los carné, que hable con los padres, que atienda a 25000 gurises, que además atienda a este que está desarrollando una patología si no se lo atiende, si no se lo cuida como corresponde, es como mucho. ¿Y cuando se accede ahí? cuando ya todo está quebrado: la relación con la maestra, la relación con los chiquilines, cuando todo eso ya se quebró, bueno ahí ¡maestra itinerante! ¿puede venir a...? y vos ahí vas y la remás como podés pero hay cosas que se tienen que empezar a ver desde antes...” (E8EE). (Escuela Especial Trastornos de conducta).

Vemos nuevamente la necesidad de que la escuela se prepare para sostener las diferentes situaciones que se presentan para poder llevar adelante la tarea educativa. Y esto no necesariamente requiere de técnicos.

Por otra parte, de los relatos de las maestras de escuelas Mandela se desprende la existencia de fallas en el funcionamiento de los dispositivos de apoyo que tienen que ver con la superposición de **equipos multidisciplinarios** (otra modalidad de apoyo) que están a su vez sobrecargados de escuelas. Estos equipos terminan yendo una o dos veces al año a cada escuela y esto hace que desconozcan la situación, funcionamiento y características de la escuela por lo que las intervenciones con frecuencia no se ajustan a las necesidades de cada centro educativo:

“...porque estos equipos que son tan amplios y que andan por todo el país vienen en setiembre con un cuento del elefante Elmer a abordar la inclusión y a tratar con la familias la inclusión cuando en setiembre la maestra hizo lo que pudo, lo habrá bien lo habrá hecho más o menos, lo habrá hecho fantástico o habrá sido de terror pero el docente hizo lo que pudo y vos venís a

tratarme en setiembre, octubre un tema que teníamos que haberlo tratado antes de empezar el año o por lo menos los primeros días. Y ahí hubiéramos trabajado con las familias la aceptación de las diferencias, de los diferentes ritmos y a esto me salgo de los niños con dificultades porque todos tenemos diferentes ritmos, todos tenemos diferentes estilos de aprender pero es mucho más fácil etiquetar cuando aparece alguien visiblemente diferente, entonces es ahí como que al resto se le salta la chapita y bueno ¿qué va a pasar con mi hijo?” (E3, EM)

En los relatos de las maestras también aparecen algunas situaciones de conflicto con estos equipos:

“...nos vienen a cada rato con un equipo multidisciplinario a tirarte de la oreja. Nos mandan somos Escuelas disfrutables de educación especial, eso es un equipo, y esos equipos están formados por psicólogos, después están Escuelas disfrutables de educación inicial, 20.000 equipos que tienen muchísimas escuelas. El otro día en una de las reuniones nosotros hablamos de todos los equipos que había: disfrutables, pa pa pa , escuela especial, esto y lo otro entonces yo dije - bueno, tenemos este organigrama, cuando un niño se descompensa, tira una silla, pasa algo, ¿a quién llamamos? - No, a nosotros no, porque no somos como bomberos, tenemos muchas escuelas. -A nosotros tampoco, porque en otros lados también pasan cosas y no podemos salir cada vez que pasa algo.

Bueno, la conclusión era que de los 7 equipos ninguno está disponible.

¿Ven porque los maestros decimos que así no nos sirve? Esto está cargado de buenas intenciones. Pero no alcanza con decir cuento con 20 equipos y después la realidad del equipo después no la contás.” (E4, EM).

B) Estrategias inclusivas en el aula.

Aquí veremos las estrategias pedagógicas (o su ausencia) llevadas adelante por las maestras en aulas inclusivas y las barreras que se les presentan en su desarrollo.

COMUN	MANDELA	ESPECIAL
<p>Pedagógicas: Adaptación de contenidos, diversificación de propuestas.</p> <p>Conductual: si hay personal, flexibilización espacios, duplas pedagógicas, propuestas simultáneas.</p> <p>Barreras identificadas: Formación, requerimientos administrativos y tiempos pedagógicos.</p>	<p>Pedagógicas: No logran desarrollar estrategias inclusivas.</p> <p>Barreras identificadas: formación, grupos numerosos, requerimientos administrativos y tiempos pedagógicos.</p> <p>Agravantes: Problemas de conducta adaptativos, agresividad.</p>	<p>No corresponde.</p>

Son pocas las maestras que relatan llevar adelante prácticas en consonancia con el paradigma inclusivo, es decir, que se asocia a una postura pedagógica cimentada sobre la diversidad del alumnado.

“Por lo general la maestra trae una propuesta para el grueso del grupo y después otra propuesta para los niños con dificultades, tiene una planificación variada, no? Atendiendo la dificultad. Que a veces es grave no? Porque en 5to o en 6to no saben leer y escribir o fragmentan algo y no fragmentan.” (E1,EC)

Esto implica un importante grado de individualización de los procesos de cada niño, lo que resulta en un trabajo de más dedicación y tiempo por parte del maestro.

“Trabajaba por ej. con el mismo razonamiento, con la misma situación pero le plantabas otro desafío que no era el que le planteabas al resto en algunos casos, con el otro niño, ahí no porque él intelectualmente no, estaba, era motriz su dificultad” (E2, EC)

La adaptación de contenidos consiste en trabajar los mismos contenidos diferenciando niveles de complejidad por ejemplo para los niños con dificultades intelectuales.

Algunas maestras plantean desacuerdo con la adaptación de contenidos (correlato de adaptaciones curriculares realizado en secundaria), ya que consideran que

“ Con la maestra de clase hace cosas pero se da cuenta que no está haciendo lo mismo

que sus compañeros. Como que eso les baja la autoestima.” (E1, EC)

La diversificación de propuestas supone una ruptura de la linealidad espacio-temporal característica de las prácticas educativas usuales. Es decir que no todos los niños estén haciendo la misma tarea al mismo tiempo, sino de acuerdo a sus intereses y capacidades, y/o necesidades. Esta diversidad de propuestas estaría más en sintonía con el paradigma inclusivo, ya que permite contemplar la diversidad del alumnado en ritmos de atención, aprendizaje, intereses.

En algunos casos se hace referencia a las dificultades que se presentan para generar alternativas consistentes y de continuidad ya que aparecen obstáculos como la falta de formación, los grupos numerosos, la soledad del docente:

“Tendría que haber un atender a esa diversidad desde la planificación. Dependiendo de las situaciones, tendría que haber grupos reducidos para que puedas atender mejor...” En mi caso, las estrategias es tratar de mantener la temática pero diversificando las dificultades...” (E7, EC)

“También está toda otra realidad que es muy fácil decirlo desde afuera ¿no? porque después la realidad es estar en una clase y tener 25 niños y tener que dar los contenidos y tener que lograr los objetivos del año, este y muchas veces se va cargando el maestro con cosas que no puede y que se les escapan, se le van.” (E7, EC)

Un obstáculo identificado por las maestras para el desarrollo de prácticas inclusivas es la **falta de formación**. Muchas manifiestan no tener los elementos para integrar las propuestas y, en el mejor de los casos se diversifica el trabajo. En otras ocasiones, el niño “incluido” queda rezagado o incluso relegado, “... se avanza con el grueso que sigue y los que van quedando...ahí está el fracaso escolar” (E15, EC)

Estas dificultades se expresan de manera más drástica en las escuelas Mandela, especialmente cuando se presentan dificultades adaptativas en lo conductual.

“...A ver, es cierto...ellos tienen su tiempo, tienen su forma de aprender, a veces nosotras que estamos con el no somos las mejores para trabajar pedagógicamente con ese niño. Somos maestras comunes. Quizá las maestras más nuevas...no sé, yo hace 20 años que me recibí. Capaz que ahora, no sé si los programas ahora en magisterio tienen algo sobre inclusión, sobre dificultades de aprendizaje, sobre inclusión, sobre autismo, sobre trastornos. Nosotros como yo te digo hace 20 años ...” (E6, EM)

*“Yo en situaciones que no sé qué hacer llamo a una amiga, una compañera que estudió conmigo y se especializó en discapacidad, pero decime qué pasa en situaciones más complejas, estás solo, poder decirles ¿qué más puedo hacer?
Y mirá yo le digo todas las conductas que tiene y ahí ella me va asesorando, por más experiencia que tenga, yo no estoy especializada en discapacidad.” (E5,EM)*

Así como hay barreras que obstaculizan el desarrollo de prácticas inclusivas, las

maestras visualizan condiciones que las favorecen: la convicción del maestro, el trabajo en equipo o en duplas, y la posibilidad de flexibilizar el encuadre del aula.

“Si si, pero eso hace al maestro, por eso te digo para la inclusión el maestro tiene que estar convencido primero (...) En mi escuela el equipo es así, nosotros trabajamos todos los temas, vos te sentís confiado. Es un equipo sólido, cuando yo digo solo el maestro, digo solo con respecto a lo que es el sistema, el equipo escuela para mí es el fuerte. Porque la escuela tiene la característica de tener maestros efectivos hace tiempo y porque nos conocemos y porque todos los maestros están comprometidos entonces se lleva y lo disfrutas” (E1, EC).

“Juega un papel fundamental la empatía. Y de estar convencida de lo que puedo hacer...” (E7, EC)

“Yo en el equipo de la escuela me recontra apoyaba y estamos todos siempre, el que tiene un niño incluido tratamos de alguna manera todos, estamos todos sosteniendo” (E1, EC)

En casi todos los discursos se destaca la **convicción** y confianza en el trabajo desde un **rol activo y profesional** y la existencia de **equipo docente sólido**. En estos casos también se hace referencia al apoyo de la dirección de la escuela.

Estas formas de trabajo requieren una **flexibilización del encuadre**. En los casos en que la dupla con el maestro de apoyo itinerante logra trabajar desde este lugar, las estrategias suelen ser exitosas. Este trabajo en duplas o co-educación se desarrolla en algunas experiencias inclusoras con éxito a nivel internacional y en algunos proyectos educativos desarrollados en nuestro país. Entre las maestras entrevistadas, esto se ha desarrollado de manera intuitiva desde su experiencia profesional, o en algunos casos a partir de la investigación y contacto con otras experiencias. Estas en general son desarrolladas por maestras que trabajan con metodologías no tradicionales, pedagogías de la ya vieja *escuela nueva*, los llamados *métodos naturales*, etc. Pero este es un aspecto más de la falta de flexibilidad y sobre todo centralismo, ya que las maestras no siempre tienen la libertad profesional para decidir sobre los métodos de aprendizaje.

“Siempre han sido reacios a los métodos diferentes, no han sido flexibles, viene la inspectora y te dice así o así o tenés que cumplir tal o cual cosa en fecha y ahora de golpe...tenemos que ser flexibles! Nos están tomando el pelo.” (E11, EM)

Flexibilizar el encuadre implica asumir, en la práctica, la diversidad como parte de lo humano, resignificar también el trabajo de la clase para todos los niños:

“Es mejor para todos porque uno aprende a trabajar según las necesidades y los ritmos de cada niño, pero no es fácil, no es fácil. A veces te enloqueces...no están hechas las cosas para

trabajar así, vamos a contrapelo.”(E14.EM)

Este tipo de trabajo quizá puede abrir camino para el desarrollo de estrategias que arrojen luz a la complejidad que plantea la temática. Implica inversión en recursos humanos, una flexibilización institucional así como un impulso a la profesionalización docente que permita a la maestra posicionarse activamente y tomar decisiones.

5.2 Emergencia: La inclusión educativa como política

Bajo sospecha

Una de las cuestiones que no estaba en los objetivos iniciales de este trabajo pero emerge con fuerza en las entrevistas es la forma en que reciben las maestras las políticas educativas. En sus relatos se deja entrever una suerte de desconfianza mutua: de las maestras hacia las autoridades; y de éstas hacia las maestras.

Gran parte de las maestras reconoce recibir con resquemor los cambios, directivas y normativas, y expresan sentirse interpeladas más que apoyadas:

“Estamos acostumbrados a arremeter pero te vienen con circulares nuevas y...es que estamos tan cascoteadas!! Quemadas con leche que uno ve la vaca y llora, porque podés estar muy de acuerdo con una política pero no te dan los recursos, la formación y te dejan solo. Te tiran todo y una tiene que arremeter, por eso a veces hay resistencias. Ya de por sí, una o muchas a los cambios se resisten, hay resistencias.”(E1, EC)

“Pero no te dan herramientas. cuando vienen es para...interpelarte. ¿Por qué ustedes piensan así? ¿porqué ustedes piensan así? porqué no están de acuerdo con la sala docente para...porqué ustedes? Porque hay que hacerlo, porque hay que hacerlo.” (E4 EM)

Las maestras entrevistadas expresan que no se las valora profesionalmente y no se las incluye seriamente en las decisiones. Consultadas acerca de cómo fueron informadas sobre la política inclusiva al momento de la implementación, reconocen que se informó y se abordó el tema en las Asambleas Técnico Docentes (ATD) y salas docentes, pero de manera inconstante y no consultiva.

“Si, se informa a través de salas docentes y supuestamente es consultivo, pero uno plantea las dificultades que tiene pero no pasa nada.” (E7EC).

Como veíamos en el marco conceptual¹⁰, en nuestro sistema educativo (históricamente centralista y vertical) se han ido incorporando en las últimas décadas dispositivos institucionales tendientes a un modelo de intervención más participativo pero no sin dificultades y resistencias. Estas dificultades se ven en la comunicación entre autoridades y escuelas.

“Las maestras estábamos en contra pero sobre todo por el modo de implementación. Tenemos inclusiones, y nada de apoyos, es a pulmón y sostenidas en el equipo.(...) hubieron muchas ATD a lo largo de los años, ahora ya no se toca mucho el tema, donde se trabajaban, uno de los temas para que los maestros discutieran era el tema inclusión, para que los maestros trabajaran el tema, las condiciones o que los maestros veíamos que tenían que estar para ese tema. En la práctica después no pasa nada.yo siento que desde primaria no tenés ningún apoyo.” (E2EC)

“Los padres me decían (...) encontrá las estrategias como puedas, que dios te ayude. Un nivel de agresión. Y primaria nada, porque yo desde que entré en marzo hablé con mi inspectora y le dije esto es principio de realidad...” (E3EM).

“El tema es que la inclusión pensada así es un fracaso, es un fracaso por la inclusión y por

10 Ver Apéndice Maestras y Sistema Educativo en Uruguay. Un poco de Historia...

todo lo que no es inclusión porque acá vos tenés niños con dificultades de aprendizaje como en cualquier otro lado, niños con problemas de conducta como en cualquier otro lado y todavía le agregas la inclusión. Y qué nos dieron a nosotros NADA. El mismo equipo, el sueldo es el mismo, las auxiliares a veces tenemos, a veces no. En los grupos de 5 ellos creen que no es importante auxiliar en el grupo de 5. Claro, como son independientes, van al baño, se higienizan. Así como está, hoy es un fracaso. Porque estoy segura que los índices de repetición van a ir pum para arriba...

Sin embargo, si se observan los documentos institucionales, entre los principales requerimientos para el desarrollo de la inclusión se consideran los apoyos como un elemento necesario para el proceso. Las *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020* declaran que el paso hacia una educación inclusiva *“Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias (...) Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil. La inclusión es una de las líneas de política educativa del CEIP que busca atender a las necesidades de los alumnos respondiendo a su diversidad.”* Para el cumplimiento de estos objetivos, se establece que *“deberán realizarse ajustes razonables en función de las necesidades individuales y brindar el apoyo necesario, en el marco del sistema general de educación. La educación inclusiva con los apoyos necesarios, como derecho, es también consagrada en Uruguay (...) Las escuelas públicas de todo el país reciben, integran e incluyen a niños con discapacidades contando con el apoyo de maestros itinerantes o maestros de apoyo de Educación Especial. Asimismo existe una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades (...)”* (CEIP 2016).

En los dos capítulos dedicados a la inclusión educativa de este documento aparece la centralidad de los apoyos. Sin embargo, del discurso de los maestros se desprende su ausencia y fallas en la implementación. No obstante, las demandas de las maestras en este sentido no parecen ser bien recibidas.

“...porque aparte cuando nosotros demandamos qué te responden? que - miren que hay escuelas que están peores que ustedes porque ustedes están en el Parque Rodó. Pero a ver, yo no ni-velo para abajo. hay que nivelar la atención de todos los niños.” (E6 EM)

“Recién ayer me vine a enterar, porque vinieron con otro speech, que nosotros estamos siendo observados. Uruguay. Entonces yo pregunté - Quién nos observa? Organismos internacionales nos observan. Y Uruguay tiene los índices muy bajos sobre el trabajo de inclusión. Nos observan porque los países que formaron parte de la Convención de los Derechos del niño han votado, y no cumplimos. Entonces como a nivel internacional parece que Uruguay con el único derecho que Uruguay no cumple es con la inclusión. Parece que el resto de los derechos del niño los cumplimos toditos.” (E4 EM)

Ya a finales de los 90 Cecilia Braslavsky advertía que uno de los mayores retos de las políticas educativas era compatibilizar los tiempos políticos y burocráticos con los pedagógicos y estos últimos son los menos contemplados en los “procesos decisionales” de los Estados (Braslavsky, C.1996). Esto aparece como un reclamo en gran parte de los discursos de las maestras, de los que también se desprende desconfianza hacia la legitimidad de los objetivos de la política.

“Lo que pasa es que creo que la inclusión, como está planteada, como la estamos viviendo nosotros, nuestra realidad, creo que así no le sirve absolutamente a nadie. A los únicos que les puede servir es a quienes manejan datos que pueden decirte, tengo de 25, 4 integrados, entonces eso hace subir el porcentaje.” (E4, EM)

Las maestras no solo se sienten interpeladas por las autoridades sino también por algunos equipos técnicos: *“...y este año como nosotras estamos más plantadas en decir no, nos vienen a cada rato. un equipo multidisciplinario a tirarte de la oreja...” (E4 EM)*

El lugar de las maestras parece pendular entre una culpabilización y una victimización que conduce a un callejón sin salida.

Es interesante analizar esto a la luz de la caracterización que hace Juan Carlos Tedesco (1999) sobre los discursos tradicionales sobre los maestros en América Latina.

1. Un discurso ya casi totalmente agotado basado en el reconocimiento *meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores.*
2. Un segundo discurso tradicional basado en el docente como *víctima* del sistema, por las condiciones de trabajo, carencias materiales, bajos salarios. O *culpable* de los malos resultados de la educación y como el actor a través del cual se reproducen las relaciones de dominación. Tedesco plantea que estas visiones duales *víctima/culpable* lejos de aclarar el problema *“impiden una discusión abierta que permita salir del círculo vicioso de las acusaciones mutuas”* (Tedesco, J.C 1999. 58). Y, ocultan, podría agregarse, la discusión de la función del docente.
3. Un tercer enfoque postula la importancia de otros factores intervinientes en la educación como los recursos, los materiales y la infraestructura, en detrimento del rol del maestro, que cumpliría una función de facilitador.

Llama la atención que más allá de la queja o *“estar plantadas en decir No”*, no aparece una demanda potente como cuerpo docente que exprese una vulneración de derechos a

los niños debido a la falta de apoyos y recursos. Se genera entonces una dinámica de queja y disconformidad de un lado, y sospecha y “rezongo” de otro, acusaciones mutuas, sin lograr avanzar en los objetivos de las políticas.

“Esto es Política Educativa, esto se implementa, esto no va a cambiar, esto es así, pero bueno, más allá de que esto es así y está y no va a cambiar, yo que soy el actor voy a tratar de manifestarme y capaz que lo que está pasando ahora también es que están presionando porque no hay resultados visibles” (E4 EM)

Entre maestras y autoridades, actores político-institucionales del sistema educativo, aparece en el devenir de la vida educativa un divorcio, una permanente tensión y desconfianza mutua, que hace difícil pensar en cambios educativos si no se supera esta brecha.

6. CONCLUSIONES.

Este trabajo se propuso conocer las perspectivas y disposiciones de las maestras hacia la inclusión educativa en el marco del desarrollo de una incipiente política inclusiva, plasmada en el Protocolo de Inclusión del CEIP.

No se desconoce la complejidad del fenómeno en cuestión, las relaciones de

poder que atraviesan las delimitaciones de normalidad históricamente construidas, el carácter funcional y activo que la educación ha tenido y tiene en la reproducción del orden simbólico en las sociedades capitalistas hoy y que subyacen a las cuestiones abordadas en este trabajo. Se intentó aquí rescatar y comprender las tensiones a las que están sujetas las maestras, en el quehacer cotidiano de este proceso.

Como punto de partida se analizaron las primeras reflexiones de las maestras acerca de la inclusión como principio educativo.

En primer lugar, se constató que el desarrollo de la política inclusiva está bastante más presente en la vida cotidiana de las escuelas de lo que se esperaba encontrar. En un primer momento, las maestras se muestran de acuerdo con la transición a un modelo inclusivo. No obstante, a medida que las entrevista avanza, aparecen tensiones en los elementos discursivos, así como dudas y cuestionamientos en lo que refiere a las prácticas concretas, esto es, a la posibilidad de implementar en las actuales condiciones institucionales un protocolo de inclusión como el propuesto. Todas las maestras relatan haber vivido o conocer intentos inclusivos en sus escuelas lo que ha hecho que muchas revisen sus ideas previas acerca de la inclusión.

Es así que en un nivel declarativo las maestras incorporan y se apropian de la perspectiva de la diversidad de los niños, pero en muchos casos estas primeras declaraciones entran en tensión con los discursos que emergen luego, en la realidad de las prácticas. Estos discursos iniciales aparecen, por momentos, más como una fórmula repetida y naturalizada, una postura ética desde un “*deber ser*” inclusivo, que posteriormente se pone en cuestión a la luz de las condiciones institucionales de implementación.

De todas formas, estos discursos desde la diversidad y la inclusión aportan elementos que se incorporan a la reflexión, y generan nuevas subjetividades y miradas hacia la inclusión educativa. Y, si bien surgen también fuertes resistencias al pensar la inclusión en las aulas concretas, la reflexión desde una y otra mirada coexiste en las perspectivas de muchas maestras. La tensión está dada por una estructura - en parte claramente normalizadora pero también, en parte, inercial - que se impone a las prácticas y al funcionamiento escolar.

Otra cuestión característica en la mirada de las maestras es la referencia a las condiciones necesarias para el desarrollo de la inclusión. Un obstáculo típicamente ponderado es la falta de recursos humanos en la escuela que apoyen los procesos inclusivos concretos: particularmente, maestras de apoyo y equipos técnicos permanentes de orientación.

Si bien esto se viene implementando, de los relatos de las maestras se desprenden fallas en el funcionamiento de los dispositivos organizativos y de apoyo a la inclusión. Esto provoca sentimientos de soledad y temor frente a situaciones desconocidas y desborde en el manejo de las demandas cotidianas. Por otra parte, algunas maestras sienten que no tienen los elementos formativos necesarios para responder a las necesidades de los niños.

Las escuelas comunes y Mandela tienen la misma estructura y funcionamiento, pero estas últimas forman parte de una red comunicativa para la socialización de experiencias de inclusión de niños en situación de discapacidad. Se encuentran en estas escuelas grandes resistencias a esta modalidad y la gran mayoría no hace uso de la red. Por otra parte, las maestras refieren a una mayor demanda inclusiva debido a la difusión de estas escuelas como inclusivas, generando en las familias expectativas que no pueden colmar.

Estas presiones terminan favoreciendo las posturas más conservadoras, reafirmando la idea de la disfuncionalidad de la inclusión. Para estas maestras, los apoyos de otras maestras o de equipos técnicos de permanencia en las escuelas son condición *sine qua non* para la inclusión.

Las maestras de las escuelas comunes, por su parte, visualizan los mismos obstáculos y contradicciones, pero muestran mayor apertura a la inclusión.

En las escuelas especiales, las docentes parten de otra mirada sobre la discapacidad y ponen el énfasis en la inclusión como proceso y muchas veces se sienten parte del mismo. Muchas desarrollan un rol activo en el proceso inclusivo como maestras de apoyo en escuelas comunes, ya que las escuelas especiales pasan a ser Centros de Recursos para la inclusión. La mirada de estas maestras suele estar focalizada en los niños ya que trabajan de manera mucho más personalizada y en algunas de estas escuelas siguen las trayectorias muy de cerca. En general son partidarias de decidir individualmente las situaciones para la inclusión, evaluar qué

niños están en condiciones de ingresar a una escuela común y en qué condiciones.

La posición de las maestras de especial expresa cierta paradoja entre la convicción sobre la necesidad de la inclusión y las resistencias y temores ante un proceso del que desconfían. Esta desconfianza radica en la capacidad de las escuelas comunes para recibir a los niños; asimismo, manifiestan temor por la posible vulneración de sus derechos.

En el plano ideológico se indagó en las representaciones sociales subyacentes a los relatos de las maestras. Interesaba saber en qué medida los modelos conceptuales de la discapacidad y la ideología de la normalidad está presente en las representaciones acerca de la inclusión y de qué manera influyen en sus posturas hacia la misma.

En este plano, las diferencias de perspectivas se vinculan más a una dimensión que tiene que ver con el perfil profesional, e incluso ideológico, de las maestras. Sin embargo, queda claro que las experiencias de inclusión concretas reorientan las posiciones de las maestras, tanto de manera individual como colectiva. A esto se deben las actitudes más reactivas de las maestras de las escuelas Mandela, que resignifican la perspectiva de derechos a partir de la idea de que las inclusiones en estas condiciones vulneran el derecho a la educación de todos los niños, especialmente de “*los normales*” haciéndoles “perder tiempo” y “calidad educativa”. Al ingresar niños en situación de discapacidad, especialmente cuando hay “problemas de conducta”, la predisposición inicial de las maestras, en la que coexisten elementos positivos y negativos, con predominio de los primeros, es modificada en función de la experiencia concreta. Si la experiencia es difícil, las disposiciones negativas van a verse reforzadas.

Por lo anterior, las condiciones en que se desarrolle la política toman una doble relevancia, para los niños y para la continuidad de la experiencia. En general, cuando hay problemas “adaptativos” para las maestras se torna muy difícil llevar el “ritmo” de la clase adelante. Se presenta, por parte de algunas maestras, una contraposición entre las necesidades de unos y otros niños. Así, se termina reforzando la dualidad “normal/anormal”. En una estructura que no está preparada para la flexibilidad de encuadres se termina repatologizando a los niños que no pueden adaptarse a dicha estructura. La válvula de escape en muchos casos va a ser la medicación. Las situaciones más frecuentes y más conflictivas son las que tienen que ver con niños diagnosticados con TEA (trastornos del espectro autista) y TDA (déficit atencional). Al ya no existir la posibilidad de la derivación, se tensa la relación con la familia y esto

recae sobre el niño, una vez más.¹¹

Se impone la cuestión de qué tipo de derecho se está jugando. ¿Se trata del derecho a permanecer dentro de la escuela, o del derecho a una participación activa dentro del proceso educativo? Si bien esto se plantea más claramente en las escuelas Mandela, en algunas comunes se ven, con menor frecuencia, situaciones y discursos en el mismo sentido.

Entre las maestras de las escuelas común y especial aparece también otro perfil: maestras que expresan un importante compromiso con el quehacer educativo y una convicción inclusiva de la educación. Estas maestras, si bien son muy críticas y juzgan inadecuado el modo de implementación de la política en cuestión, en los hechos terminan comprometiéndose con los niños e intentando el desarrollo de estrategias inclusivas.

Ideológicamente, parten de una perspectiva de derechos y una problematización de la idea de normalidad, desde la cual cuestionan los dispositivos de encuadre que delimitan lo normal de lo anormal. En las prácticas defienden la idea de diversidad de tiempos y modos de aprendizaje. No obstante, consideran de utilidad el aumento de los diagnósticos para una atención temprana si es necesaria, aunque reconocen el riesgo de la estigmatización.

La perspectiva de derechos y el modelo social de interpretación de la discapacidad se introducen cada vez más en los discursos del ámbito educativo. Desde las normativas, y en instancias formativas, aparece como discurso hegemónico, pero no suele sostenerse en las prácticas. Aún cuando este discurso avance y vaya siendo apropiado por los actores, la ideología de la normalidad en la escuela se reproduce a través de su institucionalidad, de dispositivos normalizadores que estructuran ideologías y prácticas.

En la práctica educativa existen estrategias de apoyo a la inclusión desarrolladas por el CEIP desde los centros de recursos a las escuelas con inclusiones: transferencia

¹¹ Paradójicamente, las deficiencias que aparecen más claramente en los cuerpos, en situaciones de discapacidad intelectuales o de dependencia severa, no son las que generan mayores resistencias y conflictividad. Las más disruptivas son aquellas que aparecen en una línea gris de dudoso diagnóstico, las que generan problemas conductuales adaptativos o dificultades de aprendizaje.

de recursos y maestras de apoyo itinerantes. Éstos son evaluados positivamente por las maestras de los tres tipos de escuela y han ido avanzando hacia prácticas cada vez más inclusivas, pero son insuficientes y no pueden responder adecuadamente a las demandas. Lo mismo sucede con los equipos técnicos. La escolaridad compartida especial/común es una práctica que se sigue desarrollando y es evaluada positivamente por las maestras de los tres tipos de escuela.

En el nivel de las prácticas educativas de aula desarrolladas por las maestras, pocas logran implementar estrategias pedagógicas inclusivas exitosas en sus aulas, las que suelen ser aisladas. En las escuelas Mandela las maestras reconocen no poder desarrollarlas; plantean, junto con algunas maestras de escuela común, la existencia desde el sistema de una incompatibilidad de discursos en tensión entre dos imperativos contradictorios: dar respuesta a la diversidad de niños presentes y el logro de un orden que permita avanzar en el currículo hacia la mejora académica tan reclamada.

Las estrategias más utilizadas por las maestras de escuelas comunes son: en primer lugar, la adaptación de contenidos, y en segundo término la diversificación de propuestas. Esta última está más en sintonía con el paradigma inclusivo, ya que supone diferentes propuestas simultáneas en las que los niños participen según su interés, capacidad o necesidad de aprendizajes.

Los obstáculos referidos por las maestras en las prácticas tienen que ver con ciertos imperativos burocráticos y administrativos, así como con la falta de flexibilidad. Las evaluaciones estandarizadas y un sistema de calificación en base a capacidad y logros, son los ejemplos más citados.

La escuela común en general no parece estar logrando estrategias para recibir a todos los niños. Para la mayoría de las maestras es difícil imaginar alternativas de funcionamiento dentro del aula que respondan a estos desafíos. La función normalizadora de la escuela se expresa en un orden poco flexible con poca movilidad de espacios y tiempos. Se reafirma así una lógica que segrega o “repatologiza” a los niños que no logran adaptarse.

Por último, una cuestión que no estaba planteada pero que emerge con fuerza y parece explicar parte de los posicionamientos de las maestras tiene que ver con las

relaciones entre los actores del sistema. Estas relaciones responden a lógicas de funcionamiento jerárquicas y centralizadas que estructuran al sistema educativo en el largo plazo, y generan un divorcio entre los principales actores a la hora de desarrollar políticas educativas. Se desarrolla una desconfianza mutua: las maestras se sienten interpeladas, incluso culpabilizadas, y no consultadas para los cambios. Ellas, a su vez, expresan desconfianza en las políticas implementadas.

De la superación de estas lógicas y una creciente autonomía y profesionalización que empodere a las maestras como cuerpo y agentes de cambio, dependerá la posibilidad del cambio educativo que tenga en cuenta las necesidades individuales y colectivas de todos los niños. Todo cambio educativo profundo requerirá, además de la modificación de numerosas inercias institucionales, la participación activa de las maestras.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2012): "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional". *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1): 39-49.

Ainscow, M. et al. (2006): *Improving schools, developing inclusion*, Londres: Routledge.

Ainscow, M. y Booth, T. (2000): *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Developing Learning and Pin Schools, Bristol: CSIE.

ANEP. "Protocolo de actuación para la Inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos" (2017)

ANEP/CEIP Protocolo de Inclusión Educativa para Educación Especial (2014)

Angelino, María Alfonsina (2009) "La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción" en Rosato, Ana y Angelino, María

Angulo, Sofía y Díaz, Sharon y Míguez, María Noel, comps. (2015) *Infancia y discapacidad. Una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*. Montevideo: Universidad de la República.

Arellano, Mateo (2011) *La perspectiva de las maestras frente a la Inclusión Educativa*. Tesis de grado. Montevideo. FCS. Udelar.

Blumer, Herbert. (1962). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Hora D.L.Barcelona

Bonal, X. *La sociología de la política educativa: Aportaciones al estudio de los procesos de cambio*. Revista de educación. N 317 (1998) MECyD .Madrid

Braslavsky, C. (1997). *Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. Políticas, instituciones y actores en educación*. E. N. Educativas. Bs. As. Citado en Mancebo, M. E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción. IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas*.

Braslavsky. C. Cosse. G. (1996) *Las actuales Reformas Educativas en América Latina. Cuatro actores. Tres lógicas y Ocho tensiones*. Buenos Aires. Preal

Chiner, E. (2011): *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula (tesis doctoral)*. Universidad de Alicante, Alicante.

Echeíta, G. y Sandoval, M. (2002) "Educación inclusiva o educación sin exclusiones." *Revista de educación*. UAM. Madrid. 327. 31-48.

Echeita, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Madrid

Echeita, G y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*". *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, UAM, 12, 26-46.

Goffman, Erving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires.
<http://www.cnhd.org.uy>.

IIDI. Unicef.(2013) *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo. Unicef.

Lechner, Norbert (1990) *Los Patios Interiores de la Democracia. Subjetividad y Política* Santiago de Chile. FLACSO.

Ley 16.095 Ley de protección integral a las personas discapacitadas. IMPO (1989)

Ley 18.437 Ley general de educación. IMPO (2008)

Ley 18.651 Ley de Protección Integral a las personas con discapacidad. IMPO (2010)

Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. In *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Mancebo, Maria Esther (2001) *La larga marcha de una reforma exitosa. De la formulación a la implementación de políticas educativas.* " Montevideo ICP. FCS. UDELAR.

Miguez, María Noel (2009) *Construcción Social de la Discapacidad.* Trilce. Montevideo.

Miguez, María Noel (2011), *La sujeción de los cuerpos dóciles*, Buenos Aires: ESEditora.

Míguez M. N., y C. Silva (2012), "La educación formal como instituido que media los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad", *RUEDES* (revista de la Red Universitaria de Educación Especial), año 2, n.o 3, pp. 78-91.

Mike Oliver

Oliver, M. (1998). *¿ Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?.* Madrid: Morata,

ONU 2006 Convención de Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education, 2*, 102. Citado en Chiner, Esther (2011) *Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión.* Tesis de Doctorado. Universidad de Alicante.

Rosato y M. A. Angelino (2009) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.* Buenos Aires. Noveduc.

Skliar, Carlos. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia.* Buenos Aires: Libronauta.

Soto, Norelly, Dr.Vascox, Carlos Eduardo. Representaciones sociales y discapacidad. Universidad de Manizales – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, Número 8, V1 (2008). www.hologramatica.com.ar

Tedesco, Juan Carlos (1999) "Paradigmas, Reformas y Maestros". QuEDUCA. Montevideo. Uruguay.