

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

**La perspectiva de las maestras frente a la inclusión  
educativa. Dificultades en la práctica cotidiana**

**Mateo Sebastián Arellano De Los Santos**

Tutora: Verónica Filardo

**2011**

## Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>Agradecimientos</b>	3
<b>Aspectos Metodológicos</b>	4
<b>Marco teórico</b>	5
- La importancia de la educación en el marco de las políticas sociales	5
- La exclusión en la educación	7
- Integración Escolar, Necesidades Educativas Especiales, Inclusión Educativa. Conceptos y antecedentes	9
- La respuesta de Uruguay	11
<b>Problema de Investigación</b>	13
<b>Objetivos de la investigación</b>	15
<b>Hallazgos</b>	16
<b>La perspectiva de las Maestras de escuelas comunes sobre la Inclusión Educativa</b>	16
1- La postura de las Maestras de aula frente la Inclusión Educativa	17
1 i- La actitud de las Maestras frente al niño incluido	18

2- La importancia que se da a la formación por parte de las Maestras _____	21
2 i- La importancia de la especialización para la Inclusión. Dos visiones _____	23
3- Las carencias a nivel institucional y del sistema educativo _____	24
4- El rol de los padres de los niños con Necesidades Educativas Especiales _____	29
5- Posicionamiento de la Inspección Nacional de Educación Especial. Menos demandas, más compromiso _____	32
<b>Conclusiones</b> _____	35
<b>Bibliografía</b> _____	40

## **Introducción**

El presente trabajo corresponde a mi monografía de grado que deviene de la investigación realizada en el marco del Taller Central de Investigación sobre Políticas Sociales, iniciado en el año 2007 con los Docentes Verónica Filardo y Julio Bango.

El mismo aborda una temática vigente dentro del ámbito de la educación primaria pública de nuestro país como es la Inclusión Educativa. Ésta considerada como una estrategia que tiene como finalidad la superación de la exclusión que sufren algunos sectores del alumnado dentro y fuera del sistema educativo en nuestro país.

El término "Inclusión Educativa" responde a un concepto amplio, la integración e inclusión en los ámbitos de educación normal de aquellos estudiantes que por diferentes atributos son plausibles de discriminación o segregación social, lo que puede comprender tanto a los pobres, los extranjeros o las personas con discapacidad, con el fin de generar un cambio en la manera en que la sociedad percibe a estas personas y reconociendo su derecho a participar en todos los ámbitos de la vida social, desde una perspectiva de Derechos Humanos.

Esta investigación tiene como centro de atención dentro de esta temática, lo referente a la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de las escuelas y aulas de educación común. Más precisamente busca conocer cual es la percepción que de la misma tienen las Maestras que han vivido la experiencia de tener en sus aulas de escuelas comunes, niños con discapacidad.

Como es sabido, en los últimos años, se han desarrollado varias políticas que apuntan a un mejoramiento sustancial de nuestro sistema educativo. La continuidad de la expansión de la educación inicial, la reducción de número de alumnos por grupos en Primaria, creación de Escuelas de Tiempo Completo, universalización de la Educación Física, así como la implementación de políticas de Inclusión Educativa como PIU, PMC, INTERIN, etc. (Mancebo; Narbono, 2010: 258).

Sin embargo, parece que en lo referente a NEE no se ha realizado lo suficiente. Es así que la inclusión de estos niños no responde a una política normativa que establezca lineamientos puntuales sobre a quiénes, cómo y en qué condiciones se debe incluir en una escuela común. Esto genera sin lugar a dudas una serie de problemas tanto en la tarea de las Maestras como en los procesos de escolarización de los niños.

La finalidad de este trabajo es conocer cuales son esos problemas desde el discurso de las Maestras, asumiendo que el papel que realizan es de fundamental importancia dentro de las instituciones educativas y repercute directamente en el desarrollo del ciclo escolar de los niños y en la posibilidad de mejores procesos de adquisición de conocimientos.

Para conseguir este cometido se realizaron entrevistas a Maestras de aula de escuelas públicas que han tenido la experiencia de contar en sus aulas con casos de inclusión, pertenecientes a la Inspección Nacional de Educación Común, ubicadas en Montevideo. También se entrevistaron Maestras especialistas en NEE que nos brindaron una perspectiva diferente a la de las Maestras de aula común. Por último se entrevistó a una de las

Inspectoras de Educación Especial, con el fin de conocer el discurso de las autoridades de ANEP.

En primer lugar se analizará la importancia que tiene la educación como política social para la cobertura de riesgos de la sociedad. A continuación, un breve análisis desde el eje inclusión-exclusión y las estrategias que se han desarrollado a lo largo del siglo XX para enfrentar la exclusión en la educación. En tercer lugar, se analizan la evolución que ha tenido con el tiempo el concepto de Inclusión educativa y cuales son sus antecedentes. El marco teórico finaliza con una breve reseña que lo que ha realizado en Uruguay en materia de Inclusión Educativa.

En el trabajo de campo se abordó el tema desde cuatro subtemas. Estos hacen referencia a la postura de las Maestras frente a la Inclusión Educativa; La importancia que dan a la formación para el abordaje de la Inclusión; Las carencias a nivel institucional y del sistema educativo; y la importancia que se asigna al rol de los padres de niños con NEE. También se consideró relevante conocer el discurso de la Inspección Nacional de Educación Especial y su posicionamiento sobre el tema.

## **Agradecimientos**

Este trabajo simboliza el final de un ciclo en el que he tratado de dar lo mejor de mí, con esfuerzo y mucho trabajo. El tiempo ha corrido “como un galgo” y no todo fue realizado en tiempo y forma, pero al fin siento que he tenido mi “revancha” y puedo sentirme más tranquilo a partir de hoy.

Durante estos años he conocido mucha gente, he aprendido de mucha gente, he aprendido a querer a mucha gente, hoy día grandes amigos y hermanos de carrera y de la vida.

Es por eso que mis primeros “gracias” son para mis queridos amigos de la carrera, los que estuvieron todos estos años conmigo, estudiando, intercambiando ideas, compartiendo buenas y malas también. A Fabiana Bennasar, Ernesto Barrios, Ximena Vargas, Natalia Bagdassarian y Andrea Cancela. A ellos gracias porque están siempre.

A mis amigos de la vida y de la música, Pablo Abascal, Waldo Castro, Gastón Rey. Porque sin ustedes ya sería un viejo...

A Yalena Rodríguez, que me motivo a seguir adelante y me hizo creer que valía la pena.

A mis amados hermanos Pablo y Marcos. No necesito más palabras.

A mi madre, porque en todo momento estuvo presente sin condición...

Y quiero agradecer a Verónica Filardo por apoyarme y por su paciencia.

Mateo Arellano De Los Santos  
Mayo, 2011

## Aspectos Metodológicos

Lo que se pretende con este trabajo es una aproximación al modo en que los Maestros “interpretan el mundo” en lo que respecta a Inclusión Educativa. La búsqueda apunta a la comprensión a nivel personal de los elementos que subyacen a sus acciones y discursos en el desempeño de sus tareas. Para interpretar “la perspectiva de los Maestros”, se apunta a entender de lo subjetivo, desde el plano cualitativo.

La perspectiva cualitativa se relaciona con la metodología derivada del interaccionismo simbólico de Mead, Blumer y otros (*Olabuénaga, 1999*). Según esta perspectiva las personas actúan conforme a como interpretan su mundo social y la comunicación se da por medio de símbolos de los cuales el más común es el lenguaje. De este modo el investigador debe captar esencialmente este proceso de interpretación y el sentido que el actor le atribuye a los símbolos. El elemento central para la interpretación es la interacción en donde se significan y resignifican las situaciones, donde se negocian los significados. La utilización del significado implica un proceso interpretativo de auto indicación y de manipulación del mismo entre los individuos comprometidos en la acción social. El análisis apunta entonces a desentrañar el origen, proceso y naturaleza de estos significados emanados de la interacción simbólica entre los individuos.

En este trabajo se considera necesaria una familiarización con el mundo de las Maestras para conocer y comprender los significados que para ellas tienen las cuestiones relacionadas a la escuela inclusiva. Un estudio cualitativo es pertinente para abordar este tema debido a que no existen estudios que aborden las inquietudes y principales preocupaciones que tiene las Maestras con respecto a la Inclusión Educativa de niños con NEE.

Para la recolección de datos se utilizaron diferentes técnicas siendo la principal la de la “entrevista en profundidad”, realizadas mayormente a Maestras de aulas inclusoras y “entrevistas a informantes calificados”, en este caso, realizadas a Maestras especializadas en Educación Especial e Inclusión Educativa y autoridades de la Inspección Nacional de Educación Especial. También se utilizaron “técnicas de conversación” en charlas informales con entendidos sobre el tema, básicamente Maestras, así como “uso de material documental”. Para el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado la herramienta de análisis cualitativo MAX QDA.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de octubre de 2007 y agosto de 2010. Se entrevistaron tres Maestras especializadas en Necesidades Educativas Especiales; catorce Maestras de aula de escuelas inclusoras; y una Inspectora Zonal perteneciente a la Inspección Nacional de Educación Especial.



### **La importancia de la educación en el marco de las políticas sociales**

Para poder dar cuenta del tema propuesto es necesario discutir lo que representa la educación pública como política social, puesto que lo que se investiga queda enmarcado por la significación del papel que ésta cumple como prestación para la cobertura de los riesgos sociales a los que están expuestos sus destinatarios, así como el peso que ésta tiene en el régimen de bienestar de la sociedad.

Las políticas sociales pueden entenderse como gestión pública de los riesgos sociales (*Esping-Andersen: 1999*). Tienen como objeto los problemas sociales siendo intervenciones públicas que regulan la reproducción y socialización de la población, protegiendo a la misma de los riesgos y sus efectos no deseados. Los ámbitos en los que se desarrollan las políticas sociales pueden ser la educación, la salud, el empleo y la seguridad social. Se considera que las políticas sociales y a sus funciones como elementos claves de las formas que adquiere, en el mundo capitalista, la ciudadanía, es decir, un conjunto de intervenciones de la sociedad sobre sí misma donde el Estado ocupa un lugar de mayor o menor importancia según sea el caso (*Andrenacci, Repetto: 2006*).

En este sentido el Estado constituye una de las esferas de producción de riqueza, seguridad y oportunidades de los regímenes de bienestar, siendo estos últimos conformados además, por su articulación con las esferas pertenecientes al mercado y la familia. *“El Estado de bienestar es una de las tres fuentes de gestión de los riesgos sociales; las otras son la familia y el mercado. En realidad, el modo en que se compartan los riesgos define a un régimen de bienestar”, (...)* *“Los regímenes de bienestar se deben identificar, de manera mucho más sistemática, en términos de la tríada interrelacionada de, el estado, el mercado y la familia, (...) Es fundamental reconocer que éstos representan tres principios distintos de gestión de riesgos. (Esping-Andersen: 1999:50).*

La clave para evaluar el papel del Estado en la prestación de políticas sociales radica en el análisis de las formas en que éste interviene en la distribución de riesgos y oportunidades en una sociedad, análisis que debe responder a detectar el grado de adecuación de las políticas con respecto a la estructura de riesgos de una sociedad. Los riesgos sociales son de carácter estructural y mantienen un alto grado de regularidad respecto de algunos grupos categóricos dentro de la población. Son producto de las acciones desagregadas de las distintas esferas de producción de bienestar y oportunidades tanto sea en cantidad, intensidad y distribución. Si bien el mercado, la familia y las comunidades generan parámetros agregados que luego tendrán incidencia en la distribución de riesgos dentro de la sociedad, estos parámetros no son el resultado de decisiones agregadas. La transformación de la estructura de riesgos depende del papel del Estado, siendo su rol esencial y monopolístico. (*Filgueira: 2006*). Desde esta perspectiva, el Estado debe responder a los cambios que se generan en una sociedad en lo relativo a la estructura de riesgos de la misma, con el fin de lograr que las dinámicas generadas por la interacción de las distintas esferas no redunde en la generación de un incremento de los riesgos de aquellos que se ven expuestos a una mayor vulnerabilidad social.

Dicho autor asigna un papel fundamental a la educación como respuesta a los cambios



que han sufrido las sociedades latinoamericanas en lo referente a la familia, el mercado laboral y a las posibilidades de acceso a la satisfacción de necesidades por medio del “cash nexus”. Estos cambios han trasladado una significativa parte de los riesgos sociales a las poblaciones más jóvenes, los niños y las mujeres, resultando de estos cambios una radicalización de la manifestación de la herencia social que retiene en el desempleo y la pobreza a las personas que adolecen de activos sociales suficientes, generando esto un ensanchamiento de la exclusión social.

Por su parte el Estado ha respondido a estos cambios en forma lenta, fragmentaria y equivocada, generándose entonces una disociación entre la estructura de riesgos existente y las herramientas con que el Estado intenta modificarla.

*“En este contexto, el desafío de la inclusión educativa no debe ser pensado meramente como un dispositivo y meta educativa sino como pieza fundamental de un nuevo estado social y por lo tanto de un nuevo régimen de bienestar”.* Filgueira; 2006:7). Reconoce el autor, tres objetivos diferenciados y complementarios a tomar en cuenta para la consecución de una prestación educativa que se constituya en uno de los pilares fundamentales de un nuevo estado social. El primero, que debe regir como principio general, es la desvinculación de la prestación educativa en calidad y cantidad del “cash nexus”, es decir, su desmercantilización. En segundo lugar, proporcionar a los niños y jóvenes un mejor acceso a las fuentes de obtención de dinero, en especial al mercado laboral. Y tercero, una oferta de bienes y servicios a los educandos y a sus familias que tome en cuenta las nuevas necesidades emergentes en las familias.

Se debe tener en cuenta que la educación no solo debe cumplir el papel de brindar cantidades y cualidades óptimas necesarias de capital humano a sus beneficiarios, sino que también debe ofrecer una serie de bienes y servicios tendientes a enfrentar las necesidades emergentes resultantes de los cambios estructurales que se están dando en las restantes esferas de producción de bienestar, el mercado y la familia.

Así mismo, existen tensiones estructurales relativas a otros ámbitos de los cuales el Estado debe dar cuenta. La carga demográfica, las altas tasas de fecundidad en los estratos más bajos y la desigualdad social, son hoy problemas que deben tomarse en cuenta en la conformación de la arquitectura social, la solución de los problemas emergentes en estos ámbitos constituyen objetivos para lograr grados adecuados de inclusión y equidad. Estos aspectos pueden llegar a ser más determinantes que la educación en materia de desarrollo. Si bien América Latina cuenta con altos índices de matriculación, es necesario abordar éstos problemas de manera integral y no esperar un “*milagro educativo por vía del capital humano*”. Para solucionar tensiones estructurales es necesario entonces pensar en la educación como parte de los engranajes de un sistema de protección social y no como una función de producción de capital humano.

Por otra parte, en lo relativo al mercado laboral se reconocen tres funciones claves de la educación con respecto al mismo, que resultan relevantes a la hora de evaluar el papel que cumple la educación como política social. La primera hace referencia a la dotación de capital humano, la segunda se relaciona a los efectos positivos que genera la mano de obra calificada sobre los mercados laborales, y la tercera esta relacionada a la liberación de mano

---

<sup>1</sup> Acceso a bienes y servicios por medio de dinero.

de obra para el mercado laboral por su gran potencial desfamiliarizador.

Es necesario destacar la importancia que se otorga a la universalización de la educación, sobre todo en los sectores de la enseñanza primaria y media. Y si bien es cierto que en nuestro país se ha logrado dicho objetivo, es necesario resaltar que no hace muchos años se detectaban carencias en los servicios educativos públicos como lo afirma un documento del BID del año 2005: *“Se realizó un análisis de la oferta de servicios públicos destinados a los niños por zona de Montevideo. Se destaca que la disponibilidad de escuelas primarias de tiempo completo es baja tanto para el conjunto de la ciudad, como en las áreas más carenciadas”* (Serie de Estudios Económicos y Sociales, Pobreza, red de protección social y situación de la infancia en el Uruguay. BID, 2005:7). Por otra parte, en un análisis de la situación de la educación al 2005, se detectan carencias importantes en lo referente a los rendimientos educativos de nuestros estudiantes, reflejados en las pruebas PISA 2003. Esta evaluación internacional, realizada por la OCDE, ubica a Uruguay como uno de los países con mayor inequidad educativa. Así también, las tasas de repetición de 1er. Grado en primaria llegaban a 16%, situando nuestro país como uno de los países con mayores tasas de repetición de Latinoamérica. Finalmente, se detecta que las condiciones de trabajo de nuestros docentes eran muy malas dado los bajos salarios que percibían, además de las condiciones materiales de los centros educativos en los que desempeñan su tarea (Bentancur, Mancebo; 2010).

La expansión de servicios educativos requiere una importante incorporación de mano de obra calificada, que puede provenir de la liberación de mano de obra, resultante del aumento de oferta educativa. Filgueira plantea que hay *“tres elementos claves para potenciar la acción educativa y lograr que esta refleje lo menos posible, al plasmarse en logros educativos, las desigualdades de origen de los estudiantes. El logro de centros que sean verdaderas comunidades educativas de maestros, alumnos y padres; maestros capacitados e incentivados a brindar servicios de excelencia; y modelos curriculares que siendo flexibles y abiertos, garanticen el acceso a un conjunto de competencias básicas”* (Filgueira, 2006:19).

### **La Exclusión en la Educación.**

En las sociedades Latinoamericanas actuales y en nuestro país el fenómeno de la exclusión no es un dato menor. La fragmentación social y territorial afecta, aunque en magnitudes diferenciales, a todos los países del continente. La pérdida de centralidad del trabajo asalariado como fuente primordial de cobertura de necesidades básicas, el crecimiento del sector informal, el deterioro de los servicios públicos, *“el giro desarrollista de cuño liberal que se empieza a gestar en los años setenta y la destrucción definitiva del viejo modelo de desarrollo que se plasma a inicios de los noventa, modifican radicalmente la geografía urbana, la morfología laboral y las formas y magnitudes de integración y desintegración social del Uruguay en su conjunto”*. (De Armas, Filgueira; 2007:3).

Si nos focalizamos en la educación, se puede afirmar que existe una tensión entre inclusión y exclusión presente en el sistema educativo. En los países de nuestro continente esta tensión se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de los recursos materiales y simbólicos y por la fragmentación social y cultural. Es posible caracterizar la exclusión en la educación de dos maneras. Por un lado los excluidos del acceso a la escuela

o que han sido expulsados en forma temprana. Por otro lado, aquellos que estando escolarizados son discriminados o segregados por diversidad de factores como pueden ser su origen étnico o cultural, su género, niveles de rendimiento o aquellos que no aprenden por asistir a escuelas en las que no se alcanzan niveles de calidad adecuados. Por otro lado se considera la inclusión como incorporación al sistema educativo, e inclusión como incorporación de conocimientos. “*La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas integrales que los aborden de forma integral*”. (Blanco; 2007:4. Citado por Inés Aguerrondo).

Pensado en estos términos, el desafío de la Inclusión Educativa requiere esfuerzos tanto en la creación de plazas que cubran la totalidad de la demanda existente, así como en un mejoramiento significativo de la calidad de los contenidos a ofrecer.

Históricamente se han puesto en práctica diferentes estrategias en distintos momentos, con el fin de resolver el problema de la exclusión, que constituyen esfuerzos por lograr la Inclusión en los sistemas educativos. En primer lugar, corresponde hablar del *asistencialismo* de los años '40 y '50, donde se proveían elementos materiales para mejorar las condiciones de educabilidad (comedores, consultorios médicos, útiles, etc.). Luego, en los años '60 y '70, la estrategia es el *psicopedagogismo*. Con este surgen nuevas explicaciones para el fracaso escolar y aparecen nuevas figuras como el psicopedagogo y el psicólogo para diagnosticar problemas de aprendizaje y derivar a escuelas especiales. Es importante tomar en cuenta que en estas dos primeras estrategias la unidad de asistencia es el alumno individual y no existe un cuestionamiento del sistema educativo ni de las propuestas pedagógicas. Es recién en las décadas de los '80 y '90 donde se genera una respuesta del sistema educativo aunque más centrado en el nivel institucional. Mediante las *políticas compensatorias*, la escuela se transforma en la nueva unidad de cambio y de resolución de problemas del sistema. También se busca poner al alcance de los docentes, herramientas adecuadas para enfrentar la enseñanza con éxito. La cuarta estrategia es *la Inclusión*, donde se adquiere conciencia de los aspectos estructurales del sistema que generan diferenciación social y segmentación de los sistemas escolares. Es necesario aclarar que estas estrategias se han desarrollado en forma acumulativa y no fueron sustitutivas.

En este sentido “*puede mirarse la relación educación y exclusión/inclusión desde una mirada retrospectiva que explique las respuestas generadas en el siglo pasado (...); y una prospectiva que implica que equidad es dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos)*” (Aguerrondo, 2008:8). El tema de la exclusión en la educación se puede considerar como un problema estructural, entretejido en la constitución misma de los sistemas escolares. Por esta razón se hace necesario un cambio de modelo que cuestione las bases estructurales del sistema que han reforzado los procesos de exclusión en las escuelas. Aguerrondo considera el sistema educativo como la unidad de cambio, proponer nuevos currículos, nuevas organizaciones escolares, nueva formación para los docentes, nuevos mecanismos para la toma de decisiones que permitan articular de mejor manera los recursos disponibles con el fin de lograr una cobertura integral, nuevos sistemas de control de calidad y arreglos institucionales que posibiliten nuevos entornos de aprendizaje y educación de calidad para todos los niños y niñas (Inés Aguerrondo; 2008:7).



## **Integración Escolar, Necesidades Educativas Especiales, Inclusión Educativa. Conceptos y antecedentes.**

Cuando se habla de Inclusión Educativa, se debe tomar en cuenta que se trata de un término amplio, que tiene una historia y que ha evolucionado en el transcurso de esa historia. Este concepto surge o resulta de una evolución del concepto de Integración Escolar, ligado directamente a la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales y a la posibilidad de integrarlos en aulas de educación común. Esto refiere al proceso por el cual *“se habilita al niño con necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales (...) en la escuela y en el resto de la comunidad”*. (Lou Royo, López Urquizar; 1999:39).

El término “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), aparece por primera vez en el *Informe Warnock* en 1978, realizado por petición del Secretario de Educación del Reino Unido, sirviendo de base a la “Ley de Educación” de Gran Bretaña de 1981. Dicho informe expresa que *“...la propuesta de desinstitucionalización de los destinatarios de la educación especial surgió en la década de los sesenta bajo el impulso de grupos de padres organizados especialmente en los países nórdicos y Estados Unidos, así como de legisladores y defensores de los derechos humanos”* (Diez; 2004:3). El informe destaca la posibilidad de adaptar a los niños con NEE a los currículos de la educación común, así como también destaca el carácter suplementario de la prestación educativa especial, recomendando siempre que sea posible, la “Integración Escolar”.

Si bien existen diferentes concepciones planteadas por diferentes teóricos en lo referente a la Integración Escolar que matizan algunos aspectos del concepto y sus implicaciones, podemos hablar de un “Movimiento de Integración Escolar” que en sus bases teóricas y filosóficas comparten una serie de características que permiten comprenderlo. Es un proceso dirigido a todos los alumnos, es de carácter social, por lo que no se encuentra restringido al ámbito escolar; implica el ofrecimiento de una serie de servicios en una variedad de alternativas instructivas; tiene el objetivo de satisfacer necesidades de aprendizaje respetando las individualidades, y apunta a la atención de las NEE en ambientes no restrictivos (Lou Royo, López Urquizar; 1999:42).

Existen tres principios filosóficos e ideológicos fundamentales en los que se basa la Integración Escolar que se describen a continuación:

*Normalización:* que busca llegar a la normalización de los niños con NEE en los ámbitos educativo y social, apuntando a que el sujeto desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible, teniendo como finalidad la aceptación de las diferencias y la disminución de los prejuicios sociales, así como la organización de enfoques multiprofesionales con mayor individualización de esos servicios. En lo referente a la educación, adaptar la escuela a las necesidades de cada sujeto para un desarrollo óptimo de los procesos de escolarización de los niños con NEE.

*Individualización:* Partiendo de la premisa de que los sujetos son únicos por lo que se debe respetar las características de los individuos, incluyendo las psicofísicas. En la escuela, esto se logra por medio de la aplicación de currículos abiertos y flexibles que permitan diferentes niveles de adaptación curricular, contrapuesto a la concepción tradicional del currículo homogéneo que busca que todos los niños transcurran iguales procesos de

escolarización.

*Sectorización*: Principio que tiene como fundamento la disminución de los costos de desinstitucionalización y normalización de los niños con NEE, sosteniendo lo imprescindible de acercar los servicios asistenciales allí donde se producen las demandas, de este modo el sistema educativo responde a los contextos personales, familiares y residenciales de los alumnos evitando al alumno desplazamientos excesivos (Lou Royo, López Urquizar; 1999; 42).

Por otra parte, podemos hablar del concepto de Escuela Inclusiva. Los autores más representativos del movimiento conocido como "Educación Inclusiva", consideran este término como una evolución del concepto de "Integración Escolar". 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. Por un lado, en Integración, la misma está supeditada a su competencia académica y social, en la Inclusión por otro lado, todos los alumnos tienen derecho a estar en aulas comunes, más allá de las características que estos presenten. De este modo, las diferentes modalidades de escolarización de los niños con NEE se muestran más cercanas a uno u otro concepto.

Ahora bien, en los últimos años el sentido del concepto de Inclusión Educativa, así como su alcance han ido transformándose. *"Mientras en algunas naciones se considera como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades en entornos comunes, en otras, aparece como un reto primordial de los sistemas educativos para favorecer la inclusión de todos"* (R. Barcos; 2008:6). En el segundo sentido mencionado del término, se busca hacer frente a las problemáticas que generan procesos de exclusión en los sistemas educativos debido a diferencias étnicas, socioeconómicas, de género, etc. En este sentido el concepto de Inclusión se amplía y no solo se aplica las NEE, sino que abarca a todos los alumnos y alumnas, a todos los centros escolares, por lo que se relaciona al sistema educativo en su conjunto.

Se entiende entonces que el concepto de Inclusión Educativa forma parte de un continuo que tiene como punto de partida un movimiento de integración de niños con discapacidad en escuelas comunes, en ámbitos menos restrictivos en la vida social y que abarca no solo los aspectos de la educación sino que apunta a la inclusión de estas personas en la sociedad de modo más cabal, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos humanos, igualdad de oportunidades y de aceptación de la diversidad. Por otra parte la ampliación del concepto ha hecho que también se consideren otros tipos de exclusión como las étnicas, las socioeconómicas, las culturales y las religiosas, etc.

Ahora bien, en lo que respecta a las NEE, UNESCO ha cumplido un rol fundamental al dar impulso a estos conceptos y sus implicaciones en varios países y propiciando la discusión en términos de Derechos Humanos realizando la convocatoria a la *"Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales"*, dando lugar por medio de esta a la *"Declaración de Salamanca"* y al *"Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales"*. En el prefacio de este documento se explicita: *"La Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras de*

*conseguir "escuelas para todos" , esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación Para Todos y dotar a la escuela de más eficacia educativa" (Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, Salamanca 1994:3). A partir de esta conferencia se exhorta a los gobiernos firmantes a dar impulso a la inclusión de niños discapacitados en las escuelas comunes reconociendo que "la tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación esta se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten la auténtica igualdad de oportunidades" (Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, Salamanca:1994:11).*

Además de UNESCO, otros organismos internacionales, han propiciado diferentes mecanismos de amparo que se fundamentan en la extensa normativa internacional que regula el derecho de las personas con discapacidad, su derecho a estar incluidos en ámbitos no restrictivos, comprometiendo a los Estados a realizar esfuerzos en este sentido. Lo mencionado anteriormente puede reconocerse en: La Convención de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989); Primera Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, (Jontien:1990); Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, (OEA 1999); Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para Las Personas con Discapacidad, (ONU, 1993); Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y Declaración de Salamanca, (UNESCO1994); Declaración de Santiago en la Segunda Cumbre de las Américas, 1998; Foro Mundial de Educación de Dakar, 2000; Reunión de Ministros de Educación de Iberoamérica, 2000; VII Congreso Mundial de Inclusión Educativa, (San Luís, 2002). En estas convenciones, se hace hincapié en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y con otras NEE a ser integrados en la sociedad, en los distintos aspectos de la vida social y destacan la necesidad de rechazar la discriminación que atenta contra la consecución de estos derechos.

### **La respuesta de Uruguay**

Uruguay ha ratificado un gran número de convenciones y acuerdos internacionales de los anteriormente nombrados. Es por esto que en el año 2003 se crea en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública el Fondo de Inclusión Escolar (FIE), 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, además de realizar experiencias piloto desde hace varios años. El FIE apoyó la experiencia de inclusión escolar en 125 escuelas de educación común y en 13 Inspecciones Departamentales y tuvo como algunos de sus cometidos hacer viables todos los elementos necesarios para la consecución del objetivo de la inclusión educativa. Acondicionamientos edilicios, apoyos especializados, capacitación de docentes y consecución de una comunidad escolar para la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales (Fondo de Inclusión Escolar. [La experiencia de Uruguay. Banco Mundial, 2004]<sup>2</sup>). En este documento también se explica

---

Este informe fue realizado por Sergio Meresmann para el Departamento de Desarrollo Humano- Región Latinoamericana y El Caribe, del



que el FIE se llevó adelante en el marco de una serie de políticas que buscaban reforzar la integración social sobre la base de equidad, reducción de la pobreza y la exclusión en Uruguay. En el mismo se explicita. *“Las escuelas participantes inician un camino que les exige adaptar sus herramientas a las necesidades de cada alumno a la vez que se benefician de la asistencia técnica y financiera requerida para concretar estas adaptaciones”* (Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay. Banco Mundial: 2004:4) En este texto se puede reconocer la necesidad de un proceso de adaptación de los centros educativos que participaron en la experiencia de la Educación Inclusiva.

El FIE financió proyectos escolares de inclusión con fondos de la Administración Nacional de Educación Pública y el Banco Mundial, como componente del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa Primaria (MECAEP), estimulando y financiando a su vez Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Algunos de los objetivos que se buscó alcanzar mediante estos proyectos fueron, el dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales, propiciar el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas para su gestión, el desarrollo y la capacitación de los Docentes y el mejoramiento del vínculo familia-escuela-comunidad.

En un informe realizado por Uruguay para el Banco Mundial se caracteriza la inclusión educativa como, *“un recurso esencial para trabajar con estos niños (con NEE) reintegrándolos y defendiendo su espacio en la escuela. El principio fundamental es que todos deben tener la misma oportunidad de aprender, y que todos se benefician cuando niños con o sin discapacidades aprenden juntos”*. (Fondo de Inclusión Escolar, la experiencia de Uruguay. Banco Mundial, 2004).

Cabe también tener presente cual es el sostén que estas acciones tienen desde el punto de vista jurídico, ya que desde 1989 rige la ley 16.095/89 de *“PROTECCIÓN INTEGRAL A LA PERSONA CON DISCAPACIDAD”*, donde se establece el principio de equiparación de oportunidades y establece en el Capítulo VII, Artículo 34 *“Los discapacitados deberán integrarse con los no discapacitados en los cursos curriculares, desde la educación preescolar en adelante, siempre que esta integración sea beneficiosa en todos los aspectos. (...) Los programas se adaptarán a la situación particular de los discapacitados”*. (Ley 16.095 PERSONAS DISCAPACITADAS). De este modo se da carácter de ley a las nuevas consideraciones sobre las personas con discapacidad en lo que respecta a educación y derechos humanos, dando lugar a la concreción de un marco legal para las nuevas propuestas tanto educativas como de otros ámbitos sociales referente a los discapacitados.

---

Banco Mundial en el año 2004. Su finalidad es describir la experiencia conjunta desarrollada por la ANEP y el Banco Mundial en la implementación del FIE.



## Problema de Investigación

En la Bibliografía analizada se pudo encontrar una serie de argumentos que afirman la necesidad de llevar a cabo la experiencia inclusiva y las ventajas que la misma representa para los niños con NEE y para la sociedad en su conjunto. Entre estas ventajas se puede destacar la formación de una conciencia de no exclusión de las diferencias de las personas con discapacidad con el fin de sean reconocidos como Sujetos de Derecho. También se reconoce la necesidad de una igualdad en términos de oportunidades de estas personas con discapacidad con respecto al resto de la sociedad. Por otro lado se reconoce por parte de los gobiernos la necesidad de formar a dicho grupo para enfrentar las exigencias del mercado laboral, para transformarlos en hombres y mujeres productivos y como estrategia de reducción del gasto que se destina a los mismos (Declaración de Salamanca; 1994).

Pero la Escuela Inclusiva no está exenta de críticas, y estas pudieron hallarse también en la revisión bibliográfica exploratoria de esta investigación. En la publicación "Bases psicopedagógicas de la educación especial", se pueden encontrar algunas de estas críticas, "...estamos de acuerdo en afirmar que la inclusión por la inclusión no tiene sentido ya que no todos los centros y aulas ordinarias poseen las características necesarias y suficientes para que en ellos se ofrezca una educación de calidad a todos los alumnos, de tal forma que en algunos casos más que aumentar las posibilidades de educación y desarrollo de estos alumnos, se ven mermados por la falta de atención y cualificación de los profesores de estas aulas (...) Uno de los principales problemas con los que se ha encontrado la escuela inclusiva ha sido la formación recibida por nuestros maestros (...) una condición para desarrollar una escuela inclusiva es la de una adecuada formación inicial y un desarrollo profesional de los profesores ordinarios, que les prepare para acomodar su enseñanza a las necesidades de los distintos aprendices que pueden encontrarse en su aula. (...) Ellos deben prepararse para colaborar y participar en la solución de los problemas en equipo, así como para trabajar de forma efectiva con los padres de todos los alumnos" (Lou Royo, López Urquizar; 1999:59).

Otras críticas apuntan a las dificultades que deben enfrentar los niños con Necesidades Educativas Especiales cuando son incluidos en escuelas comunes. Dentro de estas dificultades se hace referencia a las interacciones que estos niños mantienen con los niños "normales" y a los requerimientos necesarios para que un niño pueda estar incluido. Un artículo de Adriana Cecilia Diez sobre Necesidades Educativas Especiales publicado en "Cuadernos de Antropología" Bs. As. Dice: "Desde la perspectiva de los alumnos de las escuelas especiales, ingresar a la escuela común supone un desafío que no todos desean afrontar. (...) Las condiciones que se requieren incluyen que intelectualmente tenga un nivel normal (...) que emocionalmente este equilibrado para aceptar o poder llevar adelante los inconvenientes o desafíos que a diario le presenta la educación en la escuela común. (Diez, 2004:8).

Se recalca entonces la necesidad de formar maestros para poder brindar una enseñanza adecuada en el nuevo espacio educativo que se genera dentro de las aulas, así como para poder atender mejor a las necesidades emergentes de las familias de estos niños.

Estos elementos de crítica son de especial interés para este trabajo por lo que resulta

pertinente realizar un análisis de cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los niños, padres y principalmente los maestros, así como todo el sistema educativo cuando se enfrentan a un proceso de inclusión en la escuela común. Estas dificultades están relacionadas con las características de los centros educativos, su equipo docente y la forma en que estos conceptualizan la Inclusión Educativa, con el sistema educativo en general y las herramientas que se brinda para sostener los procesos de inclusión y con el rol que deben desarrollar las familias de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Por otro lado, no se puede negar que el rol que desempeñan los Maestros en esta experiencia es de vital importancia para el logro de los objetivos de los procesos de inclusión. Filgueira sostiene como una necesidad el logro de centros educativos que representen verdaderas comunidades de padres, maestros y alumnos (Filgueira, 2006). Estos elementos se apuntan también entre los requisitos necesarios para la consecución de una escuela inclusiva como necesidades de primer orden, tanto desde la sociología como desde la pedagogía. *“Stainback y Stainback (1989) afirman a este respecto que se debe llevar a cabo un análisis de los contenidos que están recibiendo los maestros especiales y ordinarios, e identificar aquellos contenidos, valores y habilidades que deben adquirir para originar una escuela inclusiva”* (Lou Royo, López Urquizar; 1999:56). Se destaca aquí nuevamente el papel central de los maestros y la necesidad de su formación en contenidos y valores para poder desarrollar procesos de Inclusión.

La pregunta que conduce la investigación será entonces: **¿cuáles son las dificultades a las que se enfrentan las Maestras de escuelas comunes cuando tienen en sus aulas niños con Necesidades Educativas Especiales en situación de inclusión?** Lo que se pretende es conocer la perspectiva que tienen las Maestras a la luz de su experiencia, asumiendo como fundamental el papel que desempeñan respecto del proceso de escolarización de los niños.

## Objetivos de la investigación

### *Objetivos Generales:*

Conocer cuáles son las principales problemáticas o dificultades a las que se enfrentan en su práctica cotidiana los Maestros de Educación Primaria que tienen o han tenido experiencias con niños con Necesidades Educativas Especiales incluidos en sus aulas de escuelas comunes.

### *Objetivos específicos:*

- a) Explorar sobre cuál es la postura que tienen las Maestras con respecto a la Inclusión Educativa.
- b) Conocer la importancia que tiene para éstas el nivel de formación para el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales.
- c) Indagar acerca de las fallas o carencias institucionales detectadas por las Maestras que limitan o dificultan el desarrollo de la Inclusión Educativa.
- d) Conocer el grado de importancia que asignan las Maestras al papel de los padres o familiares de los niños incluidos en el proceso de escolarización de los mismos.
- e) Realizar un acercamiento al discurso institucional de la Inspección Nacional de Educación Especial.

**La perspectiva de las Maestras de escuelas comunes sobre la Inclusión Educativa.**

Para lograr un orden en la caracterización de la forma en que la Maestra de aula de escuela común entiende la Inclusión Educativa, se decidió dividir el tema en algunos focos de atención. En una primera instancia de la investigación se delinearón algunos subtemas por medio de lecturas, conversaciones y entrevistas exploratorias, pero a medida que el trabajo de campo fue enriqueciendo el conocimiento del estudiante sobre el tema, se realizó un ajuste de las categorías de modo de lograr un abordaje más adecuado a la realidad que se pretendía analizar. El ajuste permite centrar el estudio en aquello que es considerado importante por parte de las Maestras más que por el investigador, resultando esto coherente con el carácter emergente de la investigación cualitativa.

Los subtemas desde los que se abordaron las entrevistas son los siguientes:

*1- Postura de las Maestras con respecto a la Inclusión Educativa.* Por medio de este subtema analizaremos cuál es el nivel de acuerdo que tienen las Maestras respecto a la Inclusión Educativa a desde un punto de vista paradigmático y la actitud que han mostrado y muestran en sus situaciones particulares.

*2- Formación de los docentes.* Se indagó sobre la importancia que tiene para las Maestras la formación en Necesidades Educativas Especiales para encarar la Inclusión, así como las diferentes vías que han tomado los Docentes para la formación e información al respecto. Así mismo se indaga sobre la visión que se tiene al respecto desde la educación especial.

*3- Carencias a nivel institucional.* Por nivel institucional se entiende todo lo referente al nivel del Sistema Educativo en general. También se incluyen aquí las carencias que tienen los centros en particular. Con esto se puede analizar las carencias de recursos que las Maestras detectan como impedimento para la consecución de buenos procesos de Inclusión.

*4- Importancia que se adjudica al papel de los padres de niños incluidos.* Se indagó sobre el papel que cumplen los padres en el proceso de escolarización de sus hijos. Se analiza la importancia que tiene para las Maestras la forma en que los padres acompañan a los niños en el proceso de escolarización.

*5- Discurso institucional de la Inspección Nacional de Educación Especial.* Mediante entrevista a una Inspectora zonal, se trata de investigar como se posiciona Inspección respecto al tema y cual es su papel.

## **1- La postura de las Maestras de aula frente a la Inclusión Educativa.**

Con este subtema se busca caracterizar cual es la postura que toman las Maestras con respecto a la inclusión a nivel paradigmático, es decir, cual es su nivel de acuerdo en lo referente a que niños con Necesidades Educativas Especiales sean incluidos en aulas de escuelas comunes visto desde una perspectiva de derechos y de aceptación de la diversidad. En este trabajo se considera fundamental la figura del Maestro y se asume que el acuerdo o desacuerdo con la Inclusión Educativa por parte de los mismos es un factor fundamental de base para que las experiencias de Inclusión resulten exitosas así como para el éxito de la Inclusión en sentido cabal, como proyecto.

Como se mencionó antes, la Inclusión Educativa promueve que niños discapacitados compartan el espacio áulico de las escuelas comunes con los niños que tradicionalmente asisten a estas escuelas. Como fundamento se reconoce la diversidad desde una perspectiva de Derechos Humanos y el derecho de estos niños a participar de ámbitos no restringidos de la vida social.

En el inicio del trabajo de campo se realizó una entrevista a una informante calificada que brindó una respuesta que intenta generalizar la posición de los maestros sosteniendo que la Inclusión, al ser sustentada por principios básicos de derechos y reconocimiento de la diversidad, es aceptada por todos los Maestros. Desde su punto de vista no existe desacuerdo en que la Inclusión debe ser aceptada en sus aspectos teóricos por todos los agentes relacionados a la educación puesto que el principio de la igualdad de derechos y el reconocimiento de la diversidad es inapelable.

*“Bueno creo que desde el punto de vista filosófico nadie está en desacuerdo, hay un acuerdo total. (...) Ese principio, de que todos tenemos los mismos derechos a... un derecho fundamental, el derecho a la educación, a la vivienda, a la comida... todos los derechos básicos del ser humano... filosóficamente, ya no hay nadie que discuta la integración”.*  
(Entrevista a Informante Calificada).

En las entrevistas con las Maestras se pudo constatar que existe en general un acuerdo básico con respecto a la Inclusión Educativa. Se reconoce que todas las personas tienen características que las hacen diferentes y que esa diversidad debe ser reconocida. Por lo tanto, las Maestras consideran que la Inclusión Educativa es necesaria para la atención a esta diversidad.

Por otra parte, se reconoce la importancia de la función social de la Inclusión en lo referente a que los niños con discapacidad compartan actividades educativas, lúdicas y comunicativas con los niños sin discapacidad. El hecho de que un niño con una discapacidad esté escolarizado en un aula común lo beneficia, puesto que comparte actividades con otros niños que lo reconocen como un igual, al tiempo que se genera en la totalidad del grupo, una naturalización de la presencia del niño discapacitado en el aula y una conciencia de no discriminación por parte de los niños “comunes”, desarrollándose lazos de solidaridad entre estos. La presencia del discapacitado es positiva pues ayuda al desarrollo de la aceptación de la diversidad y prepara al niño para un mundo en la que ésta predomina.

*“Si yo creo (...) que es positivo para las dos, para las dos partes, porque es*



*impresionante como los otros niños se acostumbran a integrar al compañero, como en la parte de valores se trabaja en forma natural, estee... como cambia la percepción del niño, de lo que es el incluido cuando empieza el año y cuando termina el año (...)* (Entrevista con Maestra).

Si se atiende a lo antedicho, se puede observar una actitud de reconocimiento por parte de las Maestras en lo referente a los aspectos positivos de la Inclusión, que son aquellos que las Maestras caracterizan como beneficioso para los educandos, para los Docentes y en algunos casos para la sociedad en general. Los aspectos positivos son entonces, aquellos relacionados a la función social de la Inclusión Educativa mencionados anteriormente en este apartado.

Sin embargo, resultó muy frecuente en las entrevistas el hecho de que, seguidamente a la expresión de las Maestras a favor de la Inclusión, los relatos apuntaban directamente a los aspectos que condicionan el buen desarrollo de la misma. Lo que resultó interesante fue justo el hecho de que esta actitud es reconocible en la mayor parte de las entrevistas. Resulta como si la opinión positiva con respecto a la Inclusión fuera acompañada en forma casi sistemática de los aspectos que la limitan como experiencia y como proyecto. A estos se los denominará aspectos negativos de la Inclusión Educativa.

Los aspectos negativos de la Inclusión descritos por las Maestras son en la mayor parte de los casos: La carencia de recursos, en forma predominante de los recursos humanos especializados de apoyo al maestro y sobre todo al niño, lo que impacta en la ganancia pedagógica del niño y en el hecho de que la inclusión resulte o no satisfactoria. Así también la carencia de recursos materiales es mencionada aunque con menor frecuencia; otro de los aspectos negativos mencionados fue la carencia de formación en Necesidades Educativas Especiales, puesto que se reconoce muy frecuentemente en el discurso, la falta de preparación que manifiestan las maestras para abordar al niño incluido.

Ahora bien, los aspectos negativos que tiene la implementación de los procesos inclusivos en nuestras escuelas hacen referencia justamente de los subtemas que se tratarán en los próximos apartados. La formación de nuestros docentes y las carencias existentes a nivel del sistema educativo y en los centros escolares.

En relación a los otros aspectos que condicionan a la Inclusión, el análisis se centrará en la actitud de las Maestras frente a la misma, por considerarse que está relacionada a la posición que tienen ellas con respecto la Inclusión Educativa. El que existan críticas, reconocidas en los aspectos negativos de la Inclusión no condiciona a la Maestra a que no acepte al niño incluido y a que su actitud sea negativa con respecto a éste, y aunque existe el conocimiento de Maestras que se oponen a la Inclusión, este conocimiento fue siempre referido a otras Maestras, siendo que ninguna de las entrevistadas se opuso frontal y en forma personal a la Inclusión Educativa.

### **1 i- La actitud de las Maestras frente al niño incluido**

Como ya se mencionó, la actitud del docente de un aula inclusora con respecto al incluido es considerada como fundamental para el desarrollo del proceso de escolarización del niño discapacitado. Una de las informantes calificadas refiriéndose al papel que cumple el Docente en el proceso de inclusión, afirmó que éste puede ser considerado como “el

coordinador de toda la tarea". Resulta pertinente entonces afirmar que las características actitudinales que presenten los maestros redundará en que el proceso de escolarización del incluido sea o no satisfactorio. Es por esta razón que se considera la actitud del maestro como un aspecto condicionante del buen desarrollo de una inclusión, sin ser necesariamente caracterizado como un aspecto positivo o negativo. A su vez, se considera pertinente este análisis dentro de esta categoría, puesto que se sostiene que la actitud de la Maestra frente al incluido es un reflejo de su postura frente a la inclusión, independientemente de las carencias existentes a nivel de las escuelas, de todo el sistema de educación y de su reconocimiento por parte de las entrevistadas.

En este sentido, las informantes calificadas dan una pauta bastante clara de la importancia que tiene el hecho de que la Maestra tenga una actitud positiva ante la situación de tener inclusiones en su aula. La aceptación de la persona por su condición de humano y la necesidad de una sensibilización que permita un cambio de mentalidad, son mencionados como algunos de los factores más importantes por estas entrevistadas. Otro factor importante puede ser, el que la sensibilización se logra mediante la experiencia y la práctica de la Inclusión. La práctica en inclusión permite una sensibilización que generaría en el maestro un cambio de actitud con respecto a ella. Por otra parte, se reconoce que ante la existencia de una escuela inclusora, no es solamente el Docente de aula quien debe tomar una postura a favor de la Inclusión, sino que es la institución en su totalidad la que debe tomar dicha postura. Es importante resaltar que las informantes reconocen el haber tenido experiencias positivas en inclusión. Estas experiencias han sido exitosas entre otros factores debido a la actitud que los docentes y las escuelas han mostrado frente a estos casos de inclusión.

*"Entonces lo primero es que con respecto a la inclusión, es cambiar la ca... es un cambio mental, que además no se da instantáneamente, se da a partir de la experiencia que uno va tomando y de la discusión y de la problematización y de la sensibilización (...). Hay experiencias muy buenas pero hechas a fuerza de, de...de buena voluntad de, de esa cosa que pone alguna gente, con la actitud". (Entrevista con informante calificada)*

*"¿Con respecto a la actitud? Primero la aceptación. Aceptar a la persona por lo que tiene de humano, de persona. Eso, primero que nada. Eso en la base. Después en los agentes... institucionales pensemos, maestros, también la aceptación, y me voy a la formación también. Porque hay que tener claro de que no pasa por un voluntariado. El niño tiene derechos, esa familia tiene derechos, y entonces bueno. En actitud pensar en eso (...). Además hay otra cosa. Cuando uno piensa en una escuela que acepta la inclusión, la postura debe ser institucional, no de un maestro o de una clase" (Entrevista con informante calificada)*

Durante las entrevistas con las Maestras de aula, las ideas expresadas al respecto de la actitud que se debe tomar frente a la Inclusión y más expresamente hacia los niños incluidos, se refirieron a aspectos diversos. En este caso se puede reconocer en los discursos un relativo predominio de las actitudes positivas hacia los incluidos por manifestaciones directas o mediante un reconocimiento de la importancia que tiene el hecho que el Docente tenga una buena disposición a trabajar con el incluido. Algunas Maestras expresaron su opinión acerca de la importancia de la actitud del Docente, ejemplificando mediante sus propias experiencias y mostrando de este modo su actitud. Esta se manifiesta positivamente al mostrar su interés por el niño incluido por medio de la búsqueda de información y de



asesoramiento por parte de la Maestra de Apoyo -Maestra que está formada en Educación Especial, pero que no cumple una función de apoyo a la inclusión dentro de la escuela-, así como de la búsqueda de estrategias de aprendizaje y del estímulo al niño. Otras realizan un reconocimiento de la importancia que tiene la actitud manifestando que el Maestro debe estar convencido, que debe querer trabajar con el incluido. De este modo se adjudica un papel fundamental al Docente y su desempeño para lograr buenos procesos de escolarización de los niños en situación de inclusión.

*"(...) que lo he buscado yo, ya sea asesoramiento con técnicos de todos estos niños, que justamente me han brindado estrategias, manejo con esos niños porque la solicito, y por otro lado también me ha ayudado mucho la maestra de apoyo de la Escuela, viste y bueno información que he logrado de buscar material por mis medios, por mis vías (...)" (Entrevista con Maestra).*

*"(...) que el maestro pueda recibirlo con afecto sobre todo, con cariño, que confíe que esa integración va a ser buena, no solamente para el niño sino que va a ser buena para el resto de los compañeros, y que uno se va a enriquecer con esa inclusión" (Entrevista con Maestra).*

En el análisis de la perspectiva de las Maestras sobre la importancia que tiene la actitud del Maestro de aulas inclusoras con respecto a los niños incluidos también existen casos negativos, es decir, que algunas Maestras manifiestan una actitud más bien negativa relativas a sus experiencias de inclusión. En tanto algunas otras no muestran personalmente indicios de actitudes negativas, pero expresan conocer Docentes que se oponen o rechazan a los incluidos. Es importante recordar aquí que no existieron Docentes que muestren actitudes negativas frontales del tipo, "yo no acepto la inclusión" o "no acepto tener un niño incluido en mi aula". De todos modos existen sentimientos de preocupación constante por sentir que la inclusión representa un problema para la Docente, la falta de preparación, la necesidad de dedicar tiempo extra al incluido, la no aceptación de niños incluidos con discapacidades intelectuales y sobre todo con problemas de conducta, que dan la pauta de actitudes relativamente negativas hacia la situación de tener un incluido.

*"(...) Cuando los trastornos que tienen los niños con inclusión vienen acompañados con trastornos de conducta ahí la cosa se complica porque aparte de la discapacidad está el problema de conducta que eso joroba muchísimo y genera además rechazo" (Entrevista con Maestra).*

*"Discapacitados intelectuales no. Tengo un caso que por error esta en sexto y no sabe leer ni escribir, yo no le puedo brindar la atención que ella necesita porque tengo a los demás, tengo un programa, los tengo a todos, yo también tengo responsabilidades con respecto a todos, y ella tiene demasiadas carencias" (Entrevista con Maestra).*

Es de destacar que las opiniones que pueden caracterizarse como negativas no son pocas en el total de los casos. Sin embargo se reconoce que dichas opiniones remiten a los problemas antes mencionados relacionados a las carencias institucionales y a una especie de sensación de parte de las Docentes, de no sentirse preparadas para enfrentar las situaciones que le plantea el hecho de tener un niño con discapacidad incluido en su aula.

Resumiendo, existe una tendencia a posicionarse positivamente frente a la inclusión, ya que nadie se manifestó abiertamente en contra del paradigma inclusivo. Sin embargo se constató que todas las Docentes reconocen actitudes negativas en otros Maestros.

Por último se destaca el hecho de que las opiniones de las Maestras están

fundamentadas en las experiencias de Inclusión vividas por estas. Es lógico pensar que las dificultades para el desarrollo de la Inclusión que ellas enfrentaron tengan influencia en dichas opiniones. Por este motivo se reconoce que aquellas Maestras que experimentaron procesos de inclusión con una menor cantidad de dificultades muestren actitudes más positivas que aquellas que por el contrario se enfrentaron a procesos más dificultosos.

## **2- La importancia que se da a la formación por parte de las Maestras**

La falta de preparación para el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales y para el abordaje de la Inclusión Educativa fue uno de los lugares comunes en los discursos de las Maestras, por lo que se considera la misma como un factor condicionante del buen desarrollo de la Inclusión como experiencia, es decir, en el caso particular, y como proyecto a nivel de la enseñanza siendo considerado como uno de los factores negativos de la Inclusión. En este apartado se intentará dar cuenta de la capacitación y preparación con la que cuentan las Maestras para el abordaje de los niños discapacitados incluidos en sus aulas. También se busca indagar sobre cuán importante consideran las Docentes la formación para el abordaje de la Inclusión Educativa.

En apartados anteriores se mencionó la importancia que tiene la formación de los Docentes para la Inclusión. El Maestro capacitado cuenta con mayor cantidad de herramientas y puede generar diferentes estrategias para trabajar en clase con el niño con discapacidad. Este aspecto queda expresamente claro en la bibliografía analizada. Allí encontramos que *“una condición para desarrollar una escuela inclusiva es la de una adecuada formación inicial y un desarrollo profesional de los profesores ordinarios, que les prepare para acomodar su enseñanza a las necesidades de los distintos aprendices que pueden encontrarse en su aula.”*. Existen autores que afirman que es necesario *“llevar a cabo un análisis de los contenidos que están recibiendo los maestros especiales y ordinarios e identificar aquellos contenidos, valores y habilidades que deben adquirir para originar una escuela inclusiva”* (Lou Royo, López Urquizar; 1999:56).

Los maestros que trabajan en aulas inclusivas deben desarrollar lo que se denomina *“adaptaciones curriculares”* para poder atender la diversidad existente dentro de un aula. Estas adaptaciones no se refieren a un currículo separado del currículo general, sino que resultan de una *“contemplación del mismo desde su carácter de apertura y flexibilidad, un currículo único que se modifica gradualmente en función de las dificultades de aprendizaje detectadas en los alumnos teniendo en cuenta el principio de normalización escolar”*. De este modo todos los niños trabajan sobre la misma temática pero con un nivel de exigencia acorde a lo que cada niño puede rendir (Lou Royo, López Urquizar; 1999:54).

En nuestro país, la carrera de Magisterio no cuenta en ninguna de sus asignaturas con programas que contemplen específicamente el tema de la Inclusión Educativa. Tampoco las prácticas de los estudiantes de magisterio se realizan en escuelas necesariamente inclusivas. Es decir, que no existe formación teórica ni práctica de inclusión sistematizada en la formación de base de los Maestros, donde deben adquirir los valores necesarios que dan sustento a la Educación Inclusiva. Si bien es cierto que todos los Maestros tienen conocimiento suficiente para la realización de adaptaciones curriculares, no existe transmisión de herramientas de las que el Maestro común se pueda servir para la atención a la diversidad cuando se encuentra en un aula.

En este sentido, una informante sostuvo la importancia de la formación de base para la inclusión, destacando que la temática Inclusión debe transversalizar las Ciencias de la Educación, poniendo énfasis en la Psicología de la Educación y la Psicología Evolutiva debido a que de estas disciplinas surgen los aportes teóricos que nutren la temática de la atención a la diversidad así como la del desarrollo del niño. Esto tomando distancia y en contraposición con el hecho de plantear los temas relacionados a la atención a la diversidad en una asignatura dentro de la carrera como podría ser "Dificultades de Aprendizaje", asignatura que se imparte actualmente, u otras como podrían llegar a ser "Atención a la Diversidad" o "Educación Inclusiva". Por lo tanto lo que hoy se brinda como herramientas para la atención a la diversidad en la preparación de base de los Maestros es muy poco, tanto desde el punto de vista teórico como en la práctica que realizan los estudiantes de Magisterio.

*"Poco. Muy Poco. Actualmente, de la formación inicial del maestro, muy pocas herramientas. Y otra cosa de hoy cuando estábamos hablando de la formación. Yo digo, el tema tiene que transversalizar las Ciencias de la Educación, la Pedagogía, la Psicología, la Historia de la Educación. Pero además, hay otro problema grave en la formación docente en este sentido que son las escuelas de práctica. El alumno, el estudiante que se está formando para ser maestro, tiene que ver la inclusión en la práctica y ver como funciona una escuela inclusora y ver como un maestro hace una adaptación curricular"* (Entrevista con Informante Calificado).

En efecto, este dato surge de las entrevistas realizadas a las Maestras de aula dado que repetidas veces en las entrevistas y en casi todas ellas, las Maestras manifiestan la falta de formación para atención a la diversidad, lo que muestra una pauta de la poca preparación que existe en los Docentes para atender a la Inclusión. Una buena prueba de esto es que las Maestras en sus discursos dicen no estar preparadas para el abordaje de niños con discapacidad.

Aquellas Maestras que muestran actitudes mas positivas respecto de la Inclusión procuran información por distintos medios como, realización de cursos de especialización en "Dificultades de Aprendizaje", talleres en Ong's, búsqueda de asesoramiento con la Maestra de Apoyo, búsqueda de información por su propia voluntad. Además de esto, se escuchó frecuentemente en las entrevistas el interés por adquirir herramientas para encarar una inclusión por parte de las Maestras de aula.

Con respecto a lo anterior se puede decir que las vías de formación e información que los Docentes utilizan son variadas aunque más bien dependientes de la voluntad y actitud de las Maestras que de las posibilidades que el sistema les brinda para adquirir esa formación. Las posibilidades de especialización que ofrece el sistema educativo son muy escasas y solamente pueden absorber una cantidad reducida en número de Docentes. La especialización en Dificultades de Aprendizaje, no es accesible a la mayor parte de los Maestros, por lo que no es frecuente encontrar en las escuelas Maestros con este tipo de especializaciones. Según las entrevistas realizadas se encontraron más comúnmente otras vías de formación e información.

En menor medida se encontraron casos en que las Maestras muestran una actitud más bien negativa a la formación, aspecto que se relaciona más bien a cuestiones vocacionales y a las posibilidades reales de las Maestras de adquirir formación por la vía privada.



Dificultades relativas a los costos de cursos de especialización y a los tiempos que se necesitan para su realización son los más mencionados por las Maestras. En gran parte de los casos se trata de Maestras que trabajan en dos turnos lo que imposibilita la concurrencia a esos cursos.

## **2 i- La importancia de la especialización para la Inclusión. Dos visiones.**

Como se mencionó anteriormente, la gran mayoría de las Maestras pertenecientes al Consejo de Educación Primaria carece de especializaciones en algún tipo de Necesidades Educativas Especiales debido a la poca oferta existente dentro del sistema de carácter público<sup>3</sup>. La especialización privada a su vez tiene un costo que no todos los Maestros están dispuestos a enfrentar más allá del interés que han mostrado en la mayor parte de las entrevistas de recibir esa formación.

De esto surge un hecho común. Las Maestras expresan repetidas veces el no estar preparadas ni especializadas para atender las inclusiones que reciben en sus aulas, además de no considerar suficiente la preparación que reciben en la formación de base, durante la carrera de Magisterio. Sería necesario para éstas, que se comience a dar formación para la inclusión o por lo menos que exista un cambio en la formación inicial ya que hoy por hoy el Maestro egresado del Instituto Normal no lo hace con conocimientos suficientes para atender la Inclusión, lo que tiene como consecuencia que el Docente, dependiendo de su voluntad, deba buscar estrategias alternativas para informarse, conocer sobre la temática y tener herramientas para trabajar con un incluido en su aula.

*"... porque yo entiendo que nosotros, así como estamos, del instituto, salir a atender a niños, puedes hacerlo con muy buena voluntad, pero necesitas herramientas diferentes, estrategias diferentes y plantear la clase diferente". (Entrevista con Maestra).*

*"...esa es otra limitación que tenemos. El docente de escuelas comunes o de inicial no tiene preparación para tratar ese tipo de niños. No la recibe dentro de la carrera". (Entrevista con Maestra).*

En tanto para los Maestros comunes la falta de formación en Inclusión es reconocida como un déficit, la mirada que se tiene desde la educación especial es diferente a la expresada por los Maestros de escuela común. Esto surge de las entrevistas realizadas a la informante calificada especialista en Educación Especial así como también de la que se realizó a una Maestra de Apoyo. La Maestra de Apoyo tiene como finalidad "apoyar" las dificultades de aprendizaje existentes en las clases inferiores de las escuelas comunes, desde 4 años hasta 2do grado. En algunas ocasiones puede brindar apoyo a niños de grados superiores si es acordado con la Dirección de la escuela o como ya se expresó por solicitud de Maestro de aula. Lo importante de esta aclaración es que la figura de la Maestra de Apoyo no tiene como función el apoyo a la Inclusión en las escuelas comunes, sino que su tarea es el apoyo a las dificultades de aprendizaje de niños en las clases inferiores. No está

---

<sup>3</sup> Al momento en que se realizó el trabajo de campo, se pudo constatar que el último curso sobre "Inclusión en Educación" fue aprobado por el Consejo Directivo Central (CODICEN), el 28 de junio del año 2005, además de cursos para "Atención de alumnos con Capacidades Diferentes". El curso sobre Inclusión en Educación se compuso de tres sub-cursos, siendo estos: 1. Actualización a Docentes para trabajar en contextos de vulnerabilidad social; 2. Actualización para Maestros de Apoyo, POP, Profesores Adjuntos y Profesores Adscriptos; y 3 Gestión de Centros Educativos para la Inclusión Social. La población objetivo de estos cursos fueron los Docentes pertenecientes a la ANEP de los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional. El número total de inscriptos fue de 539 entre los docentes pertenecientes a los tres Consejos, siendo 271 los docentes inscriptos pertenecientes al Consejo de Educación Primaria y a su vez de estos últimos solamente 88 del departamento de Montevideo.

asignado por el sistema para brindar apoyo a la inclusión.

Las informantes con especialización en Educación Especial expresan que el Maestro de aula no debe necesariamente estar especializado en Necesidades Educativas Especiales para la Inclusión. Sí están en acuerdo con que debe haber una revisión de la formación inicial de los Maestros en cuanto a los contenidos de la misma y en que debe existir una sensibilización al respecto. Pero lo importante es, además del compromiso que deben asumir los Docentes con respecto a la Inclusión, que el Maestro pueda realizar buenas adaptaciones curriculares que le permitan abordar un grupo desde la diversidad existente en su interior.

*“Ese “no estoy preparado para”, que yo digo también, ese “no estoy preparado para”, pasa también por una fantasía. ¿Qué es estar preparado para? En verdad el maestro debería tener si una formación de base y sensibilización. Pero nunca puede estar preparado para atender un niño con discapacidad visual, motriz. Nadie puede abarcar todo el abanico (...) El discurso que se escucha es siempre el mismo. Es como recurrente. Es “no estoy preparado para”, “no tenemos los medios”, “no tenemos los recursos”...” (Entrevista con informante calificada).*

*“Yo tengo una mirada más desde la educación especial. No pienso que sea obligatorio que el maestro esté especializado para que el niño esté incluido porque la inclusión implica un nuevo abordaje que se debe hacer (...)” (Entrevista a Maestra de Apoyo).*

Es así que se encuentra por un lado, una opinión prácticamente generalizada a favor de una revisión de los contenidos que se brinda a los estudiantes de Magisterio en el Instituto Normal, que apunte a generar una sensibilización y que aporte herramientas y estrategias de trabajo para la maestra inclusora, y por otro lado, una discrepancia entre la visión que se tiene por parte de las Docentes especializadas en Necesidades Educativas Especiales y las Maestras de aulas inclusivas, en lo referente a la necesidad de especialización o formación en Necesidades Educativas Especiales que tienen estas últimas para abordar la Inclusión. Según las primeras, las Maestras deben tener una actitud positiva hacia la Inclusión, y deben utilizar correctamente la herramienta de la adaptación curricular. Para las segundas la formación en Necesidades Educativas Especiales tiene un papel fundamental, con una relativa independencia de la voluntad o disposición que muestren para esa formación. Las Maestras de aula reconocen que esa formación constituye una de las condiciones necesarias para la consecución del proyecto inclusivo. Es importante dejar claro que si bien las Docentes de Educación Especial no creen que sea central la formación de las Maestras de aula en Necesidades Educativas Especiales, sí reconocen otras limitaciones para la inclusión. Aquellas son coincidentes con los aspectos negativos de la Inclusión. Las carencias existentes a nivel institucional, más específicamente las relacionadas a los recursos humanos de apoyo a la Inclusión son destacadas por varias Maestras como limitantes severos para la Inclusión.

### **3- Las carencias a nivel Institucional y del Sistema Educativo**

Con este subtema se propone el análisis de aquellas carencias, fallas o faltas que las Maestras reconocen y que constituyen un impedimento para el buen desarrollo de la Inclusión Educativa, tanto a nivel de sus aulas, a nivel de las escuelas o a nivel del sistema educativo en general.

La Inclusión Educativa requiere de una infraestructura organizativa que permita a los centros educativos contar con los recursos necesarios para llevarla a cabo. Es reiterativo pero importante recalcar que el Maestro de aula cuenta con un limitado número de herramientas para sostener una inclusión por sí solo, por lo que se hacen necesarios una serie de recursos complementarios que le permitan desarrollar su tarea eficazmente. En este apartado se indagará sobre que recursos se consideren necesarios y que además representen carencias importantes para las escuelas inclusivas.

Para que el desarrollo de la Inclusión sea efectivo se deben contar con los recursos humanos especializados de apoyo al Maestro de Aula. En algunos casos de inclusiones, los niños son matriculados con doble escolaridad, es decir, asisten a la escuela común en calidad de incluidos y en contra turno asisten a una escuela especial correspondiente a la discapacidad que tengan. En otros casos los niños asisten a la escuela común, en tanto que reciben el apoyo de la Maestra de Apoyo Itinerante. Esta es una Maestra especializada en una determinada área de discapacidad que tiene su cargo radicado en una escuela especial, pero realiza visitas de apoyo a las escuelas comunes dependiendo de la demanda que estas presenten.

Durante el transcurso de las entrevistas las Maestras fueron consultadas acerca de las carencias existentes que impiden el buen desarrollo de la Inclusión Educativa, tanto en las escuelas como en el sistema educativo. Las respuestas mostraron un abanico amplio de carencias de diversa índole, pero existieron regularidades importantes que permiten caracterizar su importancia desde la perspectiva que tienen las Maestras acerca de las mismas. Cabe aclarar que aquellas Maestras que contaban con mayor información sobre la temática pudieron responder de modo más claro a esta pregunta justamente por tener conocimiento sobre los requerimientos necesarios para la Inclusión planteados a nivel teórico. Más allá de este detalle, las Maestras fueron lo suficientemente claras con respecto a los aspectos que reconocen como carencias.

En primer lugar, en una respuesta que se registró casi en la totalidad de las entrevistas, las Maestras mencionaron la carencia de apoyo de un equipo multidisciplinario que brinde soluciones a los problemas que se presenten con el niño incluido. Esto es planteado tanto por las Maestras de aula, como por las informantes calificadas.

Los equipos multidisciplinarios tienen como finalidad el abordaje de las problemáticas que se plantean desde los centros de un modo integral. Estos deben constituir centros de recursos que brinden soluciones a las escuelas, los Docentes, a los niños y sus familias. Dentro de estos equipos deben existir especialistas de diverso tipo con el fin de cubrir las diferentes necesidades que se plantean desde las escuelas. Esto se relaciona con el principio de sectorización mencionado en apartados anteriores. Se busca que los servicios sean ubicados más cerca de las escuelas para evitar traslados innecesarios a los interesados.

Si bien no se indagó acerca de la forma adecuada en que se deben organizar estos equipos o la manera en que deben ser implementados, las Maestras afirman que la carencia de los mismos dificultan el trabajo que deben realizar ya que no cuentan con los medios para abordar una cantidad considerable de problemáticas que se presentan no solo con los niños incluidos sino que con todos los niños.

*“Tiene que haber equipos multidisciplinarios.”*



*equipos multidisciplinarios zonales ¿para que?, para que el padre no tenga que estar trasladándose para acá y para allá. Entonces ahí tiene que haber esteee... fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos. (...) porque para mí el psicopedagogo tiene un rol importante., porque para mí es un nexo que une el equipo con la escuela y asesora al maestro. El asistente social, la figura del asistente social es importantísima. En fin todas las figuras necesarias. Un equipo multidisciplinario que brinde un servicio de consulta a toda la familia y no separados, este es para primaria y este para secundaria. El equipo es zonal. Y formar redes con los otros equipos que pueden ser los de la salud, pueden ser de la intendencia por ejemplo. Formar redes. El tema de las redes para mí es fundamental” (Entrevista con informante calificada).*

Esta larga cita refleja claramente lo que las Maestras detectan como una carencia de primer orden en lo que respecta a la organización que debe existir en torno a las escuelas. Con este tipo de equipos las escuelas podrían cubrir un amplio abanico de necesidades que se presentan no solo cuando se tiene niños incluidos, sino también otro tipo de necesidades como apoyo psicológico para niños, padres y Maestros. En algunos casos se destaca la necesidad de Asistentes Sociales que brinden asistencia a las familias -principalmente en contextos socioculturales críticos- y servicios brindados por especialistas en las diferentes áreas de discapacidad.

Se debe aclarar que no se trata de una carencia total, puesto que estos servicios son brindados por diferentes instituciones como ser policlínicas barriales, SOCAT, CINDIS, INTER IN, etc. En las entrevistas algunas Maestras mencionan este tipo de instituciones y si bien no sucedió con frecuencia, hubo quienes manifestaron que estos recursos están disponibles aunque están subutilizados debido a lo dificultoso de su accesibilidad o a la falta de información existente entre los Docentes y las familias de los niños sobre los mismos.

Otra carencia mencionada no con menor énfasis es la de los Docentes especializados que brindan apoyo a la escuela común. Como se mencionó antes estos están representados en la figura del Maestro de Apoyo Itinerante, especializado en una o varias áreas específicas de discapacidad, que tiene su cargo de 30 horas semanales radicado en la escuela especial. Este Maestro realiza visitas de apoyo a las escuelas comunes inclusoras. De este modo se refuerzan los procesos de aprendizaje del niño incluido mejorando su proceso de escolarización, se da apoyo al Maestro de aula para encarar la inclusión brindando herramientas alternativas y se brinda apoyo a las familias de los niños para abordar las dificultades de sus hijos.

El papel que cumple La Maestra de Apoyo Itinerante es de relevancia puesto que permite, además de cumplir de mejor manera con la función social de la inclusión, incrementar la ganancia pedagógica del niño incluido, ya que cuenta con conocimientos específicos sobre una determinada discapacidad.

En la actualidad el Consejo de Educación Primaria cuenta con la INEE (Inspección Nacional de Educación Especial) de la cual dependen las escuelas especiales donde tienen radicados sus cargos los Maestros de Apoyo Itinerante. La INEE tiene en Montevideo 22 escuelas de discapacitados intelectuales; 2 escuelas de discapacitados visuales; 1 de discapacitados auditivos; 1 de discapacitados motrices; 1 de problemas de conducta; y 1 de trastornos de personalidad. Esto quiere decir que los maestros especializados en las diferentes sub-áreas de discapacidad están concentrados en 28 escuelas de las cuales 22



concentran Maestros de Apoyo Itinerante especializados en discapacidad intelectual.

*"(...) porque eso hace al como sostener la inclusión, en este contexto, como se sostiene desde los recursos humanos. Por eso yo digo que estamos a años luz. En discapacitados motrices tenés 1 sola escuela especial, con yo creo 2 maestros de apoyo itinerante para todo Montevideo. De sordos es lo mismo, tenés 1 escuela especial. Esos maestros atienden todo Montevideo y a veces San José, Canelones. Es como tapar el sol con un dedo. En estas de discapacitados intelectuales, en cada zona hay una referente y ahí se mueve mejor. Pero cuando te vas a las otras sub-áreas de discapacidad, morís (Entrevista a Informante Calificado).*

De esto surge que los recursos humanos especializados para la atención a la diversidad y sobre todo a la discapacidad son excesivamente escasos en algunos casos lo cual constituye un impedimento rotundo a la posibilidad de que niños con determinadas Necesidades Educativas Especiales concurren a la escuela de su zona o barrio. Desde otro ángulo, se debe tener presente que la Inclusión no busca únicamente que el niño con Necesidades Educativas Especiales comparta un aula de clases con sus pares sin Necesidades Educativas Especiales, lo que puede denominarse como una "inclusión social", sino que además el proceso de escolarización del niño incluido sea satisfactorio, es decir, que la inclusión se de tanto desde el punto de vista del acceso a la escuela común como de la adquisición de conocimientos. De lo contrario, el niño está incluido socialmente, pero excluido desde el punto de vista de esta adquisición de conocimientos.

*"Entonces, la inclusión no debe ser solo pensando en lo social (...). Entonces, lo que a veces nos queda la duda es de cómo se trabaja en esta sustancia, en lo que hace al aprendizaje, ¿no? Y para esto se necesitan recursos humanos, maestro de apoyo que oriente el proceso (...) Entonces lo negativo que uno ve ahora, es que muchas veces encontrarás chicos incluidos con buenos procesos pero con poca ganancia pedagógica, ¿no? (Entrevista con Informante Calificado).*

Otro problema manifestado por algunas maestras fue el de las dificultades que se presentan a la hora de realizar diagnósticos a los niños de las escuelas comunes. La lentitud del funcionamiento de la Unidad de Diagnóstico Integral (CODICEN), tiene como consecuencia el no poder abordar adecuadamente desde las escuelas a niños que por sus características deben ser tratados por especialistas. Cabe aclarar que son por lo general el Maestro de Aula o el Maestro de Apoyo quienes detectan los problemas en los niños y dan recomendación para la realización de los test, pero que estos problemas detectados son de carácter pedagógico. El Maestro no está capacitado para diagnosticar que hay detrás de los problemas pedagógicos.

El tiempo que transcurre desde que el Maestro recomienda un diagnóstico hasta que el niño comienza a ser efectivamente tratado es demasiado extenso en algunas ocasiones, encontrándose casos en los que los niños pierden gran parte año lectivo esperando su turno para ser diagnosticados. Este aspecto será tratado en el apartado siguiente, relativo a la importancia que tiene el papel de los padres con respecto al proceso de escolarización de los niños. Existen casos de padres que no responden ante las sugerencias de diagnóstico o demoran su respuesta, lo que retrasa aun más el proceso. De todas formas en los casos de padres con actitudes positivas con respecto a las sugerencias de diagnóstico de las Maestras, también el proceso es significativamente lento.

*(...) pero yo tengo claro que cuando me embarco a solicitarle a un padre - y te lo digo como maestra de clase, no como directora, porque me pasaba cuando estaba en el aula- le pido que*

*quiero que ese niño sea diagnosticado, tengo claro que por lo menos durante seis meses ese niño va a estar asistiendo a un determinado lugar para que le estudien las diferentes pruebas, y me llegara a fin de año o a comienzos del año que viene el informe final. Que corroborará o no mi impresión. Capaz que encuentran algo mas que yo no vi. Porque lo que nosotros detectamos son fallas pedagógicas (...) Entrevista con Maestra.*

*“Y ya de pique, que demoran para darte hora para el diagnóstico de un niño, meses. Y que está muy difícil conseguir. Digo, acá antes hacíamos más por intermedio de APEX Cerro, pero ahora es muy complicado. Digo, de padres que van con toda la disposición a pedir hora, con un informe, y le dan...Ahora le dan para octubre, noviembre” (Entrevista con Maestra).*

Las Maestras también sostienen que el número de alumnos por clase, la superpoblación existente en las aulas, dificulta la atención a los niños incluidos. La Maestra debe realizar las adaptaciones curriculares para poder plantear una propuesta de trabajo común a toda la clase. De este modo todos los niños participan de la misma tarea de acuerdo a su nivel de rendimiento. Se considera que con niños discapacitados incluidos en grupos numerosos el Maestro carece de tiempo para atender a los niños comunes. Con grupos más pequeños el Maestro podría liberar parte de su tiempo para tareas de coordinación y brindar mayor atención a la totalidad de los niños reforzando los procesos de aprendizaje y mejorando la ganancia pedagógica adquirida en el proceso de escolarización del niño incluido.

*“Y además no solo eso, fijate que también, un niño que está integrado necesita también, esteee, otro tipo de atención, tú le tenés que dedicar un tiempo. Y si tú tenés una clase numerosa, no puedes dejar de lado al resto. Entonces como que el maestro a veces se siente como un poco desbordado en ese aspecto, porque como que tenés tanta cosa que abordar que bueno...el niño también con su dificultad necesita tu apoyo” (Entrevista con Maestra).*

Las problemáticas hasta el momento mencionadas fueron las más recurrentes en el discurso de las Maestras, aquellas carencias que desde el punto de vista de las escuelas y del sistema educativo en general merecen atención primordial y soluciones si lo que se quiere es continuar expandiendo una política de la Inclusión Educativa.

Ahora bien, las Maestras plantearon aunque con menor énfasis otras carencias que no dejan de ser significativas. Estas son relativas las modificaciones edilicias que los centros deben realizar con el fin de recibir niños con discapacidad motriz. Se argumenta que hay escuelas que no tienen las condiciones necesarias para este tipo de personas refiriéndose a la carencia de rampas e implementos en los baños que permitan su utilización a niños con discapacidad. En este sentido, el problema de la accesibilidad total para discapacitados a nivel edilicio es un tema del cual hace relativamente poco tiempo se están ocupando las autoridades y se debe reconocer que si bien se han realizado mejoras, en general hay mucho por hacer. En lo que toca a esta investigación y por lo que se pudo observar, no todas las escuelas cuentan con rampas para el acceso de carros de rueda y solamente la escuela No. 94 contaba con un elevador para este tipo de carros. Si bien no es un tema central en la investigación, no es menor reconocer que debe solucionarse, si lo que se busca es que discapacitados, principalmente motrices, tengan acceso a las escuelas comunes, de modo que este problema no se constituya en un elemento de exclusión de estas personas.

Otras críticas apuntan a las carencias de una política de Inclusión planteada desde el Consejo de Educación Secundaria que permita la continuación del proceso de escolarización de los niños con Necesidades Educativas Especiales. En este sentido, existen

solamente 2 liceos en Montevideo que incluyen discapacitados auditivos. Luego de estos no hay Inclusión en Secundaria lo que constituye un problema aún sin solución desde la Administración. Esta carencia condiciona el destino de la escolarización del niño con Necesidades Educativas Especiales a no tener acceso al segundo ciclo educativo. Corta su proceso de escolarización, lo condena a continuar en la escuela o al abandono de la educación pública.

### **3- El rol de los padres de los niños con Necesidades Educativas Especiales**

Anteriormente se discutió acerca de la importancia que se asigna al Estado como prestador de bienes y servicios con el fin de generar una nueva arquitectura de riesgos sociales, que aseguren a los educandos y sus familias la cobertura de los riesgos emergentes que presenta nuestra sociedad. Una de las propuestas de Filgueira en el análisis realizado, es el de lograr que los centros educativos sean verdaderas comunidades educativas de maestros, alumnos y padres.

Con lo antedicho se pretende justificar la elección del análisis de la importancia que tiene para las Maestras, el rol que cumple la familia en el proceso de escolarización de sus hijos. Este subtema se propone dicho análisis. En sí, del análisis del rol que cumplen los padres de los niños con Necesidades Educativas Especiales en el proceso de escolarización de sus hijos. Este aspecto de la Inclusión se considera de importancia, debido a la incidencia que tiene la forma en que la familia acompaña el proceso educativo del niño incluido, es decir su proceso de escolarización.

De los diálogos realizados con las Maestras se pueden resaltar al menos dos aspectos importantes en lo referente al rol de los padres. El primero referente a las dificultades que se presentan para las Maestras cuando no cuentan con el apoyo de los padres del niño con Necesidades Educativas Especiales. El segundo referente a los problemas de aceptación que tienen los padres con respecto a las discapacidades de sus hijos.

*“Yo lo veo esencial, que el papá colabore en la integración, que cumpla lo que se le pide de llevarlo a una escuela, de llevarlo a la otra. Esteee, estar en contacto comunicándose siempre con el maestro” (Entrevista con Maestra).*

*“(...) la mamá tiene un problema, que ella no acepta la discapacidad del niño. Quiere que todo el mundo lo vea como normal, como un niño común, y no acepta que el niño es diferente. Entonces ella no acepta los mínimos planteos que yo le pueda hacer al respecto (Entrevista con Maestra).*

Como consideración inicial, es importante resaltar que una inclusión desarrollada de forma aceptable, debe cumplir algunos requerimientos básicos que aseguren una prestación educativa efectiva. El niño incluido debe estar tratado con especialistas, debe existir una coordinación entre estos y la escuela, de modo que la misma conozca la problemática del niño y como poder atenderlo. En algunos casos los niños debe desarrollar una doble escolaridad, asistiendo a contra turno a la escuela especial correspondiente a su discapacidad. Las familias de los niños son las que aseguran que el niño esté doblemente escolarizado. Según sea el caso de inclusión, cuando los padres no se hacen cargo de estos requerimientos - con independencia de aquello que los motiva - nos encontramos frente a un caso de Inclusión no formal. La Inclusión no formal es aquella que se da cuando un niño



con alguna discapacidad se encuentra incluido en un espacio áulico común, pero sin la atención especializada necesaria o sin tener una doble escolarización y por lo general con una familia que no cumple el rol esperado por las escuelas. En los casos de inclusiones no formales, las escuelas tienen herramientas limitadas para abordar el proceso de escolarización de estos niños.

Por el contrario, en los casos de Inclusiones formales las escuelas cuentan con informes médicos, ayuda de los Maestros de Apoyo Itinerante, procesos de doble escolarización que buscan reforzar los procesos de ganancia pedagógica, todos estos, elementos que contribuyen a asegurar la inclusión social, tanto como la no exclusión mirada desde la adquisición de conocimientos.

*“porque hay que ver la diferencia de lo que es el niño incluido, que es aquel que además tiene una atención en una Escuela Especial, o sea que cumple un horario... Articularse, que puede ser en un horario completo o medio horario dentro de la clase, y después va a su Escuela Especial, esteee, a veces van y a veces no van (...), nosotros tenemos niños que no son (...) para estar en una clase(...) común, pero sí los tenemos en la clase común, los tenemos sin las herramientas necesarias, (...) pero muchas veces no contamos ni con la colaboración de un equipo multidisciplinario, ni con la colaboración del padre, muchas veces los padres se niegan a atender a los hijos (...) el niño sigue, muchas veces que se da en el primer año más que nada, sigue con 8, 9 10 años repitiendo en primer año, porque no ha cumplido con las metas mínimas para poder pasar a segundo” (Entrevista con Maestra)*

Es justamente por esto que se considera que el rol de los padres es fundamental e incide directamente en la posibilidad de que una inclusión se desarrolle de modo satisfactorio. Desde diversos puntos de vista y casi en forma generalizada las Maestras expresaron la gran importancia que tiene el rol de los padres de los niños incluidos con respecto a su proceso de escolarización. Sin el apoyo de las familias las escuelas se enfrentan a diversos problemas que dificultan estos procesos. Debe existir una comunicación fluida entre los padres y los Docentes que permita una mejor utilización de los recursos brindados por las instituciones especializadas y las escuelas y sus docentes, así como una coordinación entre ambas.

Los padres deben atender a las recomendaciones de las Maestras y con sus pedidos de diagnóstico para conocer la realidad de la problemática del niño y poder realizar una tarea más ajustada a las necesidades de éste. En algunos casos se manifiesta la necesidad de que los padres cumplan con las indicaciones médicas cuando los niños son medicados.

Por otra parte, es notorio que cuando existen padres que no desarrollan este rol adecuadamente, se genera un déficit en la atención del niño con discapacidad, puesto que la escuela no tiene posibilidades de acceso a algunas instituciones. Se considera que debe ser la familia quien responda ante estas circunstancias. Para las Maestras es fundamental conocer concretamente a que tipo de problemas se enfrentan para saber como proceder con este tipo de niños.

En los casos de inclusiones informales las maestras reconocen que existe falta de apoyo por parte de las familias es decir, cuando se dan actitudes negativas de los padres con respecto a su rol y ligado a esto, niños con procesos de escolarización deficiente con poca o nula ganancia pedagógica. En algunos casos se habla de la existencia de padres que se demoran en el cumplimiento de las solicitudes de diagnósticos lo que se traduce en un

enlentecimiento del proceso de escolarización por medio de la repetición del año escolar del niño incluido y aun sin esta, por la no adquisición de conocimientos mínimos para continuar el desarrollo del proceso de escolarización.

Con respecto a las inclusiones formales, éstas cuentan por lo general con actitudes positivas de los padres con respecto al rol que deben desarrollar desde la perspectiva de las Maestras. El Maestro cuenta con mayores herramientas para el abordaje del niño incluido, existen casos de doble escolarización y de procesos de escolarización favorecidos por la figura del Maestro de Apoyo Itinerante.

El otro punto interesante resaltado por las Maestras lo constituye el hecho de que los familiares y más específicamente los padres de los niños con Necesidades Educativas Especiales, tengan aceptación de la realidad de sus hijos en relación a su discapacidad. Esta aceptación es primordial puesto que incide directamente en la correcta atención de estos niños, con respecto a los tratamientos específicos necesarios que deben recibir para desarrollar un buen proceso de Inclusión.

En este sentido las Maestras expresan en general haberse enfrentado a situaciones en que las familias no cumplen con su rol de asegurar que sus hijos cuenten con los requerimientos necesarios para estar incluidos en una escuela común. Según éstas, una de las causas principales del no cumplimiento de dicho rol, es la no aceptación de la discapacidad, de la diferencia de sus hijos en relación a los demás niños. El reconocimiento de la discapacidad de un hijo es considerado por las Maestras como un proceso dificultoso desde el punto de vista psicológico para los padres. En algunos casos se comentó la existencia de discrepancias importantes entre padres y Maestras, así como la existencia de padres que sienten o interpretan ciertas recomendaciones de las Maestras como actitudes discriminatorias.

*“Si. Ella lo tomaba como discriminativo. Inmediatamente cualquier planteo que tu quieras hacer ella lo toma como que tu estas queriendo discriminar, y nada que ver. La abuela es diferente, viste, la abuela si, ella te entiende lo que le estas diciendo, es mas abierta y busca ayuda por otro lado. La madre se cierra y no” (Entrevista con Maestra).*

En cuanto a esto, se ha vivido experiencias de padres que niegan directamente las recomendaciones de las Maestras, los pedidos de diagnóstico con Pediatras, el cumplimiento de la asistencia a contra turno a una escuela especial. En otros casos, en tanto transcurre el proceso de aceptación de los padres de la discapacidad de su hijo, se pierden meses o años esperando los diagnósticos para comenzar un buen abordaje del proceso de escolarización del niño como de las asistencias a contra turno.

Es así que se considera una necesidad de primer orden que los padres asuman el rol que les toca, que estén pendientes de los requerimientos de atención de sus hijos para mejorar la Inclusión tanto desde el punto de vista social como desde la adquisición de conocimientos. Según las entrevistadas, a estos les toca un papel central en el proceso de escolarización de sus hijos, el mantener activos los lazos comunicativos entre la escuela y las instituciones de atención específica a las que asiste. La familia del incluido tiene el importante rol de llevar a cabo todas las acciones necesarias tendientes a la atención integral del niño con el fin de

que el proceso de inclusión se desarrolle en forma satisfactoria tanto desde el punto de vista social, como en lo relativo a la calidad del aprendizaje.

## **5 Posicionamiento de la Inspección Nacional de Educación Especial. Menos demandas, más compromiso.**

Este trabajo tiene como finalidad conocer cual es la perspectiva de las Maestras de aulas inclusivas con respecto al tema de la Inclusión Educativa. Sin embargo se considera oportuno y necesario indagar sobre el posicionamiento que la Inspección Nacional de Educación Especial (INEE) tiene con respecto a la misma. Esta importancia se adjudica debido al papel que Educación Especial desarrolla en relación a la Inclusión Educativa, como un espacio que brinda apoyo a los procesos de escolarización de niños con discapacidad en escuelas comunes por medio de la figura del Maestro de Apoyo Itinerante de quien se habló en apartados anteriores.

Fueron necesarias unas cuantas instancias de solicitud para lograr una entrevista con la INEE. Primero se intentó conseguir una entrevista con la Inspectoría Nacional, en mayo de 2010, pero solo se logró una charla informal de unos pocos minutos en la que me sugirió posponer la entrevista por un tiempo, ya que se estaban procesando algunos cambios en el delineamiento de las políticas educativas, no siendo posible brindar información clara en ese momento. De todas maneras esta Inspectoría no mostró, en ninguna de las instancias de solicitud, interés de ningún tipo para la realización de una entrevista. Fue así que meses después, en octubre, se logró una entrevista con una de las Inspectorías zonales de Educación Especial, con la que se habló de la posición de la Inspección respecto a la Inclusión Educativa, indagando básicamente sobre los mismos temas que con el resto de las informantes.

De la entrevista surgen algunas ideas claras de cual es la visión que se tiene en dicha Inspección acerca de la Inclusión y cual es su papel con respecto a la misma. Es así que cuando se pregunta a la Inspectoría por la posición de la Inspección con respecto a la Inclusión se percibe un tinte de formalidad en el discurso, revestido con conceptos teóricos que permiten entrever un toque institucionalista en cada concepto desarrollado.

*“Se considera absolutamente relevante respaldar los sistemas de inclusión de niñas y niños de todas las escuelas del país. De ahí que a la inclusión se la adopte como una conceptualización con soporte epistemológico, filosófico, histórico, pedagógico...humano (...) se resalta la necesidad de fortalecer ofrecer y permitir a todos los niños y niñas de este país, igualdad de oportunidades en cuanto a recibir situaciones de aprendizaje, encontrar en situaciones de aprendizaje, en base a que los centros educativos refuercen las condiciones de enseñanza (Inspectoría de zona de Educación Especial).*

Existe aquí un reconocimiento expreso del respaldo que debe brindar INEE a los procesos de inclusiones en las escuelas comunes. Por otra parte, se hace mención de la necesidad de brindar igualdad de oportunidades en relación a los centros educativos y a los recursos con que cuentan. Se resalta la idea de la escuela especial como un centro de recursos de apoyo a la inclusión y se llega así a la figura del Maestro de Apoyo Itinerante.

*“...educación especial ofrece sus instituciones consideradas como centros de recursos, la posibilidad de cubrir la inclusión educativa de niños y niñas que no siendo, posibles beneficiarios de la educación especial por considerarse que lo oportuno es que estén incluidos en educación común, necesitan de los apoyos que desde la educación especial se brindan, desde la figura del Maestro de Apoyo y del Maestro de Apoyo Itinerante”* (Inspectora de zona de Educación Especial).

Como se había mencionado antes en las escuelas especiales tienen radicado su cargo los Maestros de Apoyo Itinerante que acuden a las escuelas comunes a brindar el apoyo a los procesos de inclusión. Sin embargo, como fue explicado, el número de escuelas especiales de discapacidad intelectual, permite un sostenimiento relativo de los procesos de inclusión en Montevideo ya que son 21 escuelas donde tienen sus cargos estos Maestros para sostener la Inclusión. Pero en relación a las otras áreas de discapacidad, para las que solamente hay una escuela especial (escuela de ciegos, sordos, irregulares de carácter, etc.), brindar apoyo a la inclusión es imposible desde todo punto de vista. ¿Cómo es posible que una o dos Maestras de Apoyo Itinerante puedan sostener procesos Inclusivos en toda Montevideo? Estos niños no reciben apoyo, o bien son derivados a escuelas especiales, o bien tienen que obtener apoyo en otras instituciones.

*“Lo que pasa es que, además de todo lo que desde el ámbito de la educación especial se ofrece, esa conceptualización de escuelas especiales como centros de recursos, también el sistema educativo ha ofrecido otros respaldos a la inclusión desde la constitución de equipos. Equipos que trabajan como para sostener modalidades de inclusión, que son los equipos INTERIN, los equipos de Escuelas Disfrutables, son nuevas modalidades de respaldo a las situaciones, que ameritan que seamos muchos los actores a trabajar, sosteniendo procesos singulares de aprendizaje”* (Inspectora de zona de Educación Especial).

Esto deja entrever un aspecto interesante. Habrá algunos niños que recibirán apoyo del Maestro Itinerante, en tanto aquellos que no lo reciban deberán buscar ese apoyo en otras instituciones o programas. Resulta lógico pensar que la forma en que trabaja un Maestro de Apoyo Itinerante no será igual a la forma de trabajar de los profesionales en otros programas. Por otra parte, si algunos reciben Apoyo de esta figura y otros no, entonces la cuestión de la igualdad de oportunidades queda en serio entredicho. La postura de la Inspectora deja una clara imagen de la postura de la Inspección donde se considera que los recursos brindados por el sistema educativo son suficientes y están disponibles para quienes lo necesiten.

*“Son suficientes. El tema es que cada uno de nosotros como actores del sistema, tenemos que abordar el desempeño profesional en el marco de nuevas conceptualizaciones (...) Los recursos están, son muchísimos, recursos que eran impensables en otro momento, hoy están, y están para que todos los usemos, y son recursos no solo materiales, sino humanos que son los más importantes. Las familias, el Maestro Comunitario, y personas como para respaldar a esos niños que necesitan”* (Inspectora de zona de Educación Especial).

En lo que respecta a la falta de apoyos y formación que manifestaron las Maestras de aulas inclusivas, la postura de la INEE deja ver claramente que no existe autocritica y que



se descarga la responsabilidad sobre los actores que se enfrentan a diario a los problemas que deparan los procesos de inclusión. Se reclama desde la Inspección una mayor proactividad y se sugiere que las demandas de apoyo por parte de los Maestros son excesivas. No se desconoce el papel de la formación docente pero se pone mayor énfasis en los roles que cada uno de los actores debe desarrollar, en la dirección de las instituciones y el intercambio entre los colegas. En este aspecto existe coincidencia con la visión de otras maestras especializadas en NEE que adjudicaron mayor importancia a la actitud de los Maestros que a la formación para la atención a la diversidad.

*“esto ya tiene su trayectoria de trabajo. Yo creo que habría que ser proactivo. Es decir, visualizando desde verdaderamente una apuesta de futuro real, que está presente y para que la caminemos. En la medida en que seamos proactivos, creo que ya se dejaría de seguir demandando mayor respaldo por acá, mayor respaldo por allá... tanto!”* (Inspectora de zona de Educación Especial).

*“No se si pasa solamente por la formación, porque la formación está en asignaturas tales como Psicología evolutiva, Psicología del aprendizaje, está en toda la parte que hace a historia de la educación. Porque se llega hasta las actuales políticas y la atención a la diversidad. Pienso que pasa por no tanto sentir lo que falta sino lo que se tiene (...) pasa por que, entremos en nosotros, un nuevo diseño de nuestras estructuras mentales y podamos entender la situación desde otra dinámica (...) La formación cumple pero creo que cumple mucho, el rol que se juega dentro de las instituciones de intercambio entre colegas, de la dirección que se da desde las instituciones y desde la supervisión de los distintos actores y sus desempeños”* (Inspectora de zona de Educación Especial).

Se puede verificar la postura de la INEF que si bien ésta coincide con la forma de ver la Inclusión desde el punto de vista filosófico y teórico en el discurso, respecto de los fundamentos básicos, hay un desconocimiento de las problemáticas planteadas por las Maestras de aulas inclusivas en lo relativo a la falta de recursos materiales y humanos para la inclusión. Se denuncia un exceso de demanda de apoyos por parte de los docentes y se asegura que esos recursos son brindados por el Sistema Educativo en cantidad suficiente. En contrapartida se reclama desde la Inspección un mayor compromiso e involucramiento de las Maestras para desarrollar su tarea. Con respecto a la formación de los docentes y coincidentemente con la opinión de otras especialistas en NEE se considera de vital importancia.

Se puede resumir que existe una discrepancia en la postura de la inspección y la de las Maestras ya el énfasis está colocado en distintos lugares. Para unas son necesarios más recursos, para otras, mayor compromiso.



## Conclusiones

En el inicio del presente trabajo se consideró la importancia clave que tiene el hecho de analizar el grado de adecuación de las Políticas Sociales con respecto a la estructura de riesgos de la sociedad, con el fin de evaluar el papel del Estado en la prestación de Políticas Sociales. Desde esta perspectiva es el Estado quien tiene el rol primordial de intervenir en la arquitectura de riesgos sociales para asegurar un mínimo de prestaciones básicas a sectores que por determinadas características muestran una mayor vulnerabilidad frente a estos riesgos (Filgueira; 2006).

La educación es considerada fundamental como componente de una nueva arquitectura de riesgos por lo que la Inclusión Educativa debe ser instrumentada como una pieza fundamental de un nuevo régimen de bienestar. En este sentido las políticas de Inclusión Educativa que se han desarrollado en nuestro país en los últimos años han tratado incidir sobre la estructura de riesgos de la sociedad propiciando mejores condiciones de educabilidad para los sectores más vulnerabilizados. Estas políticas *"aspiraron a superar la dicotomía universalismo - focalización, planteando que ésta es una estrategia ineludible para efectivizar las políticas universales"* (Bentancur, Mancebo; 2010; 259). Se puede hablar más específicamente de: Programa Maestros Comunitarios (PMC), orientado a la superación del fracaso escolar en escuelas desfavorecidas; Programa de Impulso a la universalización del Ciclo Básico (PIU), que busca mejorar los índices de promoción en los liceos públicos; Programa de Formación Profesional de Base (FPB) Implementado en escuelas técnicas (CETP). INTER IN que articula diferentes instituciones para la atención socio-terapéutico-educativa de niños con dificultades de adaptación al entorno escolar. Todos estos programas se han inscripto en el marco del Plan de Equidad, articulando ANEP con el MIDES, MEC y MSP.

Este trabajo está centrado en la Inclusión Educativa de niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes. Se considera que las personas con discapacidad han sido históricamente excluidas de los ámbitos más recurrentes de la vida social como el mercado de trabajo y la educación, situación que redundó en una mayor exposición a los riesgos sociales emergentes en las sociedades actuales por parte de estas personas. Como resultado se ha puesto de manifiesto el reforzamiento de los procesos de exclusión y la necesidad de generar estrategias de parte del Estado para dar cuenta de este problema.

En el plano educativo se reconoce una tensión del par exclusión-inclusión existiendo que puede caracterizarse tanto desde el punto de vista del acceso a la educación por medio de la no matriculación o la expulsión de los niños del sistema educativo, así como también desde el punto de vista de la adquisición de los conocimientos básicos necesarios para enfrentar otras etapas del ciclo educativo y el mercado laboral. En este trabajo se considera que es el Estado quien tiene el papel principal de asegurar la Inclusión de los niños con Necesidades Educativas Especiales desde ambos puntos de vista.

La Inclusión Educativa plantea la necesidad de una revisión en sentido cabal de nuestro sistema educativo, de un cuestionamiento del mismo que permita modificaciones estructurales tendientes a generar mayores niveles de escolarización y aseguren la adquisición de conocimientos a los educandos. La Inclusión como estrategia de abordaje a la exclusión surge como respuesta a las nuevas realidades sociales y se ha puesto en marcha superponiéndose a otras anteriores en el tiempo como el *asistencialismo*, el

*psicopedagogismo* y las *políticas compensatorias*, poniendo en un lugar central la revisión de los aspectos estructurales del sistema educativo.

En la investigación por entrevistas se indagó sobre la perspectiva que tienen las Maestras sobre la Inclusión de niños con discapacidad tomando en cuenta estos aspectos centrales. Dentro de estos aspectos, los elementos necesarios para la concreción de una prestación educativa de calidad por parte del Estado. Estos elementos claves para potenciar la acción educativa se relacionaron al logro de centros educativos como comunidades educativas de maestros, alumnos y padres; a la capacitación e incentivo de maestros que puedan desarrollar servicios de calidad; y modelos curriculares flexibles y abiertos que garanticen el acceso a un conjunto de competencias básicas (Filgueira, 2006).

Se investigó sobre la postura que tienen las Maestras respecto de la Inclusión Educativa, sobre la importancia de la formación para su abordaje; sobre las carencias que se reconocen a nivel institucional y acerca de la importancia del rol de las familias y padres de los niños incluidos en el proceso de escolarización de estos. Así también se indagó acerca de la posición de la Inspección Nacional de Educación Especial y sobre su papel respecto de la Inclusión.

El análisis del primer subtema permitió el ordenamiento y la generación de algunos conceptos centrales que fueron utilizados en el desarrollo explicativo de las restantes categorías. La indagación sobre la posición filosófica de las Maestras mostró un acuerdo general en que la Inclusión Educativa es necesaria para la atención a la diversidad, en tanto se destacan sus “aspectos positivos” relativos a la función social que cumple la Inclusión. Estos se relacionan a la menor restricción social que viven los niños con discapacidad y a la resultante naturalización de su presencia por parte de su entorno así como a la importancia que tiene en la formación de valores en el conjunto de la comunidad escolar y en la sociedad en general. Sin embargo, de la propia consideración de los aspectos positivos de la Inclusión, surge de forma espontánea la identificación de factores condicionantes y limitantes de la Inclusión Educativa a nivel práctico, a los que se denominó aspectos negativos de la inclusión. En líneas generales las Maestras caracterizaron como aspectos negativos, la carencia de formación en Necesidades Educativas Especiales y la falta de recursos humanos especializados de apoyo a niños, maestros y familias, es decir, a la comunidad escolar. Las Maestras muestran un acuerdo bastante generalizado con respecto a incluir niños con discapacidad desde el punto de vista valorativo, pero esto les lleva a enfrentarse a problemas que ponen en entredicho ese acuerdo y que generan dificultades en la práctica laboral.

Esto condujo luego al análisis de las actitudes de los docentes frente a la Inclusión Educativa, en el entendido de que ésta es un reflejo de su postura con respecto al tema. De lo antedicho surge que las Maestras muestran generalmente actitudes positivas con respecto a los niños incluidos. Las manifestaciones de actitudes negativas son considerablemente menos comunes y se refieren a sentimientos relativos a la imposibilidad de desarrollar un trabajo adecuado por la no formación. Maestras que se sienten desbordadas por las tareas que deben asumir debido al poco margen de acción que tienen sin apoyos extra. Por otro lado hay alusiones a experiencias de Maestros que rechazan la Inclusión o que se niegan a tener niños con discapacidad en sus aulas, pero expresadas en tercera persona, es decir, experiencias contadas sobre otros Maestros. De todos modos es importante considerar que no se encontraron posturas en contra de la Inclusión desde el punto de vista paradigmático

expresadas directa y frontalmente.

Con respecto a la importancia de la formación de los docentes para abordar la Inclusión se destaca un hecho: la escasa formación de los Maestros en Necesidades Educativas Especiales. Este hecho constituye uno de los aspectos negativos de la Inclusión Educativa.

Se descubrió que por lo general las Maestras no consideran estar aptas para el desarrollo de estrategias y para una buena atención a la diversidad con la sola herramienta de las adaptaciones curriculares. Ellas encuentran necesaria la especialización en Necesidades Educativas Especiales y en Inclusión para desarrollar un mejor papel en el proceso de escolarización de estos niños. Esta postura es contradictoria con la que se sostiene desde la Educación Especial, relativizando la necesidad de la especialización de las Maestras y poniendo mayor énfasis en el buen uso de la herramienta mencionada y en el desarrollo de una actitud de mayor compromiso por parte de las mismas. Esta postura es común tanto para las Docentes especializadas en NEE así como para la Inspectora de Educación Especial entrevistada. En este sentido puede decirse que se no desconoce la necesidad de formación de las Maestras pero se pone énfasis en otros aspectos. Compromiso e involucramiento.

Hay además una opinión relativamente común sobre a la formación de base de los Docentes. La carrera de Magisterio realizada en el Instituto Normal, no brinda herramientas teóricas ni prácticas para el abordaje a la Inclusión, por lo que se considera necesaria una revisión de los contenidos de la formación en la carrera de Magisterio. Esta consideración es puesta en entredicho por parte de la INEE que sostiene que los contenidos se brindan en asignaturas específicas como Psicología Evolutiva e Historia de la Educación.

Por otra parte, la oferta de especialización en NEE existente se considera escasa, con el agravante de no representar un retorno por la vía monetaria para los Docentes. Así la formación e información que obtienen los Docentes para abordar los casos de inclusión son resultantes de la voluntad, el interés y de la actitud de las Maestras. Respecto de esto encontramos que se desarrollan estrategias alternativas a la oferta educativa para el abordaje de la diversidad. Esto finalmente pondrá al niño en situación de desarrollar un buen proceso de inclusión con una ganancia pedagógica adecuada, dependiendo de la voluntad de su Maestra y de la postura que tome el Centro educativo al respecto.

Si se atiende a las carencias Institucionales que detectan los Docentes y que limitan el desarrollo de la Inclusión Educativa encontraremos una amplia gama de opiniones de las cuales se destacan por el nivel de profundidad que adquirieron en las entrevistas, la falta de equipos multidisciplinares que trabajando en redes ofrezcan una atención integral para los niños y sus familias, brindando a su vez herramientas a las escuelas y sus Docentes para mejorar la Inclusión. Esta carencia no es total, pero la falta de información y en algunos casos las dificultades de acceso que presentan hace que su uso no se considera eficiente. La falta de docentes especializados de apoyo a la Inclusión (Maestros de Apoyo Itinerante) es otra de las carencias mencionadas con mayor énfasis. Los datos brindados por una especialista en educación especial muestran lo escaso de estos recursos humanos provenientes de las escuelas especiales para el sostenimiento de la diversidad. En tanto la INEE desconoce este aspecto y sostiene fervientemente que los recursos brindados por el sistema educativo son suficientes y que son "muchísimos", lo que se traduce en una



discrepancia importante entre las autoridades de la educación y las Maestras que se enfrentan diariamente a la tarea de enseñar en condiciones que no se reconocen como óptimas. Se considera necesario saldar esta discrepancia ya que esta estaría impidiendo que se llegue a un acuerdo respecto si los recursos existen y necesitamos Maestras más eficientes, o si por el contrario, el discurso de la INEE busca ocultar las carencias del sistema.

Los padres y las familias constituyen otro de los polos fundamentales en el proceso de escolarización de los niños en condiciones de Inclusión. Como se mencionó repetidas veces, la Inclusión requiere de esfuerzos para que la escuela se constituya en una comunidad representada por los niños, sus padres y sus docentes. Los padres cumplen un papel fundamental para que el proceso de escolarización de sus hijos sea satisfactorio. Deben atender las recomendaciones de los Maestros con respecto a los diagnósticos y tratamientos necesarios para mejorar el proceso de escolarización de los niños incluidos. La actitud de los padres incidirá en el hecho de que la inclusión se considere formal, cuando existen diagnósticos claros, tratamientos especializados o asistencias a contra turno a escuela especial, o informal, cuando no cuente con estos servicios tanto sea por negligencia de los padres como por la no aceptación de la discapacidad de sus hijos. El padre debe ser quien coordine las instancias de los niños entre las escuelas y las instituciones a las que asiste.

Por tanto, si se atiende al las demandas realizadas por las Docentes se está en condiciones de afirmar que la Inclusión Educativa en tanto Política Educativa no cuenta con una sistematización adecuada que permita a los educandos procesos de escolarización satisfactorios. En sentido se reconoce lo que plantea Filgueira ya que existe un aumento de riesgos sociales en estos sectores del alumnado que, teniendo procesos de escolarización no satisfactorios ven incrementada su posibilidad de fracaso en el sistema educativo.

Si bien se posibilita (aunque no en todos los casos) la inclusión desde la perspectiva social y del acceso a la escuela, existen carencias de diversos tipos que limitan las posibilidades de acceso al conocimiento por parte de los educandos. Estos elementos son reconocidos como centrales en la literatura sobre Inclusión por lo que su ausencia genera grandes dificultades a los Docentes y escuelas comunes que deben recibir niños con discapacidad. Por otro lado, el desconocimiento que existe de parte de la INEE de las problemáticas a la que se enfrentan las Maestras se hace notorio en un discurso institucionalista con poca capacidad autocrítica, que sostiene que el sistema educativo brinda igualdad de condiciones a todas las escuelas y niños, que sostiene que los recursos brindados por éste son muchos y están a disposición de todos, que no reconoce las necesidades a las que se enfrentan las Maestras a diario y que además les reclama mayor compromiso y que sin duda no puede nunca explicar por que existen procesos de escolarización inclusiva donde la ganancia pedagógica de los niños no es buena, generándose de este modo procesos de exclusión en lo relativo a la adquisición de conocimientos. La Inspección apoya la Inclusión Educativa en el discurso pero no realiza un cuestionamiento directo al sistema educativo. Desde esta perspectiva se hace manifiesta la tensión inclusión- exclusión mencionada anteriormente. A su vez se detecta la disociación que resalta Filgueira entre la estructura de riesgos, en este caso de niños con discapacidad y las herramientas con que el Estado pretende intervenir sobre ella.

Para lograr una prestación educativa de calidad, los objetivos planteados por Fernando

Filgueira son centrales. Es por esto que se sostiene que debe existir una pronta revisión de los contenidos ofrecidos a los estudiantes de magisterio y extender la oferta educativa en Necesidades Educativas Especiales, para que exista una concordancia entre éstos y el paradigma inclusivo con el fin de lograr Maestros preparados para el abordaje de la diversidad. Hay muy pocos Maestros de Apoyo Itinerante si se toma en cuenta la importancia que tienen para mejorar los procesos de escolarización de los niños incluidos. Es necesario expandir las prestaciones de servicios relativos a la atención clínica especializada de aquellos niños que la necesitan para dinamizar los diagnósticos y tratamientos de los niños con necesidades especiales, puesto que estos servicios funcionan lentamente y en forma fragmentaria. Se debe brindar mayor cantidad de servicios a las familias que permitan un mayor contacto de los docentes con éstas, brindando información para la generación de un ámbito más comunitario. En este sentido el Programa INTER IN es una buena herramienta que funciona desde el año 2009, pero su alcance es limitado, además de operar solo en Canelones y Montevideo<sup>4</sup>. El papel de las familias es fundamental en los procesos de escolarización de los niños, debiendo acompañarlos en el proceso de escolarización, teniendo un papel central en la coordinación de las diferentes instancias que hacen a ese proceso durante toda la escolaridad.

En este estudio se considera que dar mayor atención a estos aspectos redundará en una prestación educativa de mayor calidad, que mejorará los procesos de escolarización atendiendo a una Inclusión Educativa que permita mayor nivel de matriculación de niños con Necesidades Educativas Especiales en escuelas comunes y asegure una mayor adquisición de conocimientos por parte de estos niños. Al atender a estos aspectos se generará una política de Inclusión Educativa sólida que permita alcanzar los objetivos planteados a nivel paradigmático y una mayor inclusión social de las personas con discapacidad.

Por otra parte, se considera relevante y se coincide con lo planteado por Claro en un informe sobre el *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina, regiones Cono Sur y Andina*. El abordaje conceptual que se da a la Inclusión Educativa es muy diverso en toda la región, lo que redundará en una descoordinación para lograr políticas integradas. Las acciones que se han llevado a cabo resultan aisladas y de carácter compensatorio (Juan Pablo Claro, REICE 2007). Coincidiendo con lo que dice este informe para la región, las políticas llevadas a cabo son desarticuladas, por lo que se ve empobrecido el concepto de Inclusión. El no logro de un conjunto de estrategias coordinadas, ha redundado en la dificultad para las escuelas de incluir niños con Necesidades Educativas Especiales. La respuesta del Estado sigue siendo fragmentaria.

---

<sup>4</sup> El Proyecto promueve la organización de un dispositivo intersectorial e interdisciplinario para favorecer la integración exitosa a la escuela. Funcionan 5 centros, 3 en Montevideo y 2 en Canelones que atienden un total de 28 centros escolares (veinticinco escuelas y tres jardines de infantes), con una capacidad de abordaje de promoción, prevención y fortalecimiento de la acción educativa escolar de aproximadamente 5.000 niños, y una meta de atención individualizada de al menos 500 niños al año. Además la población objetivo solo abarca niños desde preescolar hasta 2do. año de primaria.

## Bibliografía

- Aguerro, Inés: **Revidar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión.** PROSPECT IBE inclusión 2008.
- Andrenacci, Luciano, Repetto, Fabián. **Universalismo, ciudadanía y Estado en la política social latinoamericana.** Perú 2006.  
[http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Politicassociales/Andrenacci\\_Repetto](http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Politicassociales/Andrenacci_Repetto).
- Ainscow, Mel; **Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.** NARCEA, S.A. Madrid, 2001.
- Alonso, Luis Enrique. **“La mirada cualitativa en sociología”.** Madrid 1995.
- Andersen, Gosta-Esping; **Fundamentos sociales de las economías postindustriales.** Ed. Ariel. Barcelona-España. 1999.
- Barcos, Rosalía; **Informe sobre la inclusión educativa en Uruguay. Avances y desafíos.** En: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias\\_portada/vinculo\\_abajo/dir\\_ces/inspectores/materiales/barcos/incl\\_educativa.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/inspectores/materiales/barcos/incl_educativa.pdf). Buenos Aires 2008.
- Banco Interamericano de Desarrollo. **Pobreza, red de protección social y situación de la infancia en Uruguay. Serie de estudios económicos y sociales.** (Amarante, Arim, Rubio, Vigorito) 2005.
- Banco Mundial; Informe de Sergio Meresmann. **Fondo de Inclusión Educativa, la experiencia de Uruguay.** 2004.
- Blumer, Herbert; **El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método.** Hora S.A. 1982.

- Claro, Juan Pablo: **Estado y desafíos de la Inclusión Educativa en las regiones Andina y Cono Sur**. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. 2007 Vol. 5, No. 5e.
- Diez, Adriana Cecilia: **Las “necesidades educativas especiales”. Políticas sociales en torno a la alteridad**. Cuadernos de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social. Buenos Aires- Argentina 2004.
- Filgueira, Fernando: **La educación como política social; Familia, mercado laboral y herencia social**. Versión preliminar. Education\_Social\_Policy\_Filgueira\_Sp. 2006.
- IPES. Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Prof. Juan Pivel Devoto. (Material cedido por la Secretaría de la Institución) Noviembre, 2008.
- Ley No. 16.095; Personas Discapacitadas. **De Equiparación de Oportunidades para Personas Discapacitadas**. Publicada D. O. 20 nov/989. Poder Legislativo. República Oriental del Uruguay, 1989.
- Lou Royo, López Urquizar; **Bases Psicopedagógicas de la educación especial**. Ed. Pirámide, Madrid- Spain, 1999.
- Mancebo, María Ester; Narbondo Pedro: **Reforma del Estado y políticas públicas en la Administración Vázquez. Acumulaciones y conflictos**. Montevideo. Fin de Siglo 2010.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencia, España. **Declaración de Salamanca y Marco de Acción, para las Necesidades Educativas Especiales**. Impreso en la UNESCO, 1994 ED- 94/WS/18, 1994.