



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
Facultad de Psicología

Tesis para optar al título de Magíster en Psicología y Educación

Título:

*Convivencia escolar, discapacidad motriz y educación inclusiva.
Conceptualizaciones claves presentes en cuatro escenarios educativos de Montevideo*

Autora: Lic. Natalia Farías Colmán

Directora de la Tesis: Mag. Andrea Viera

Montevideo, Uruguay
Setiembre, 2019

Dedico esta tesis a mis padres que hace 33 años apostaron a la educación inclusiva.

A todos aquellos que creen en la educación inclusiva de hoy.

A los niños y jóvenes que “ponen su cuerpo” para que la educación sea
cada vez más inclusiva.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que tengo que agradecer en este camino que cierra con la presente tesis. Por distintas razones el tránsito por la Maestría en Psicología y Educación fue más largo de lo estipulado y en varias veces pensé en abandonarla. Sin embargo, muchas personas me sostuvieron e impulsaron para que lograra culminar el proceso, convenciéndome de que era posible y que valía la pena.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora, Andrea Viera, que siempre me alentó, confió en mí y buscó las estrategias para acompañarme y pensar conmigo la mejor manera de continuar.

A Beatriz Falero, por ser parte de mi camino y mi trayectoria académica.

A Mabela Ruíz quien, como directora de la Maestría, nos apoyó en la última etapa del proceso y aportó su mirada en cuanto a lo metodológico.

A las docentes, niños y familias que cedieron su tiempo para aportar a esta investigación. Sin ellos no hubiera sido posible.

A la Comisión de Posgrados que me permitió, concediéndome las prórrogas solicitadas, llegar a este momento. A los compañeros de las cohortes por las que transité, que siempre me permitieron ser y aportaron a mi proceso académico.

A Delia Uργοiti y Sergio Meresman, quienes fueron y son los referentes que me llevaron a un mundo que no tiene vuelta atrás: el trabajar por la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad, desde mi vivencia como mujer con discapacidad y desde mi profesión.

A todos los compañeros de ruta que creen en el desarrollo inclusivo, gracias por el camino construido juntos.

A mis compañeras del trabajo cotidiano, quienes me permitieron realizar la tesis habilitándome el tiempo y aportando cada una desde su lugar para enriquecerla.

A mi familia, por entrar conmigo a la dedicación y “locura” que implica escribir una tesis. Pero, sobre todo, por su amor incondicional y confianza en mí, apostando siempre a que es posible.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	10
1.1.	Presentación	10
1.2.	Preguntas de investigación y objetivos propuestos	13
1.3.	Antecedentes	14
1.3.1.	Contextuales y políticos	14
1.3.2.	Académicos	18
2.	MARCO TEÓRICO: Tres conceptos claves	20
2.1.	Convivencia escolar	20
2.1.1.	Convivencia escolar en Uruguay	24
2.2.	Discapacidad	27
2.2.1.	Un poco de historia	27
2.2.2.	La <i>Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad</i>	29
2.2.3.	Algunas contradicciones	32
2.2.4.	Tipos de discapacidad motriz	35
2.3.	Educación Inclusiva	40
2.3.1.	Un poco de historia	40
2.3.2.	Hacia la educación inclusiva	42
2.3.3.	La educación de los niños con discapacidad en Uruguay	46
3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
3.1.	Fundamentación	50
3.2.	El proceso de conformación de la muestra	52
3.3.	Los escenarios	54
3.3.1.	“Escuela amiga”	54
3.3.2.	“Escuela cercana”	54
3.3.3.	“Verano compartido”	55
3.3.4.	“Escuela de siempre”	55
3.4.	La técnica utilizada para la recolección de datos	56

3.5	Los participantes	61
3.6	Dimensiones y categorías de análisis	62
3.7	Consideraciones éticas	65
4.	RESULTADOS	66
4.1	Convivencia escolar	66
	4.1.1. Organización institucional	66
	4.1.2. Impacto de la inclusión	82
	4.1.3. Rol de la Escuela Común y Especial	90
	4.1.4. A modo de síntesis	95
4.2	Discapacidad	96
	4.2.1. Organización institucional	96
	4.2.2. Impacto de la inclusión	104
	4.2.3. Rol de la Escuela Común y Especial	110
	4.2.4. A modo de síntesis	113
4.3	Educación inclusiva	114
	4.3.1. Organización institucional	114
	4.3.2. Impacto de la inclusión	118
	4.3.3. Rol de la Escuela Común y Especial	120
	4.3.4. A modo de síntesis	123
5.	DISCUSIÓN CON LOS REFERENTES TEÓRICOS	124
5.1	La convivencia escolar	124
	5.1.1. Dos conceptualizaciones	125
	5.1.2. La cotidianeidad en la escuela cuando asiste un niño con discapacidad motriz	127
5.2	La discapacidad	130
5.3	La educación inclusiva: un desafío de todos	132
6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	137
	BIBLIOGRAFÍA	142

ÍNDICE DE TABLAS (en orden de aparición)

Tabla 1	Entrevistas a maestras
Tabla 2	Entrevistas a niños con discapacidad
Tabla 3	Entrevistas a familias de niños con discapacidad
Tabla 4	Distribución por participantes
Tabla 5	Categorías de análisis
Tabla 6	Convivencia escolar
Tabla 7	Impacto de la inclusión
Tabla 8	Organización institucional: barreras físicas/ barreras actitudinales
Tabla 9	Perspectivas conceptuales de la discapacidad
Tabla 10	Organización institucional: falta de recursos/ trabajo en equipo

LISTADO DE SIGLAS (en orden alfabético)

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
APRENDER	Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CEP	Consejo de Educación Primaria
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo (México)
IIDI	Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
NEE	Necesidades educativas especiales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés)
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay

LISTADO DE ABREVIATURAS (en orden alfabético)

FNcDEa	Familiar de niño con discapacidad de “Escuela amiga”
FNcDEc1	Familiar de niño con discapacidad de “Escuela cercana” 1
FNcDEc2	Familiar de niño con discapacidad de “Escuela cercana” 2
FNcDEs	Familiar de niño con discapacidad de “Escuela de siempre”
FNcDVc	Familiar de niño con discapacidad de “Verano compartido”
FNsDVc	Familiar de niño sin discapacidad de “Verano compartido”
M. Insp. Ee.	Maestra inspectora de Educación Especial
MDEe	Maestra directora de Escuela Especial
MDEs	Maestra directora de “Escuela de siempre”
MEa1	Maestra de “Escuela amiga” 1
MEa2	Maestra de “Escuela amiga” 2
MEc	Maestra de “Escuela cercana”
MEs	Maestra de “Escuela de siempre”
MiEe	Maestra itinerante de Escuela Especial
NcDEa	Niño con discapacidad de “Escuela amiga”
NcDEc	Niño con discapacidad de “Escuela cercana”
NsDEs	Niño con discapacidad de “Escuela de siempre”
Od 1	Otro docente 1
OdEe	Otro docente de Escuela Especial
OdVc	Otro docente de “Verano compartido”
PCD	Personas con discapacidad
PC	Parálisis cerebral

RESUMEN

En la presente investigación cualitativa me propuse como objetivo general estudiar cómo impacta la inclusión de niños con discapacidad motriz en la convivencia escolar.

A partir de diferentes encuentros con docentes de la única Escuela Especial pública uruguaya para niños y adolescentes con discapacidad motriz (Escuela N° 200 “Dr. Ricardo Caritat”) construí un muestreo teórico, conformado por cuatro escenarios educativos. Los mismos tuvieron diferentes características en relación a los procesos inclusivos de niños con discapacidad motriz, y consistieron en tres escuelas comunes y el programa Verano educativo desarrollado en la Escuela Especial de referencia.

En cada uno de los escenarios se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, niños y familias. Las mismas apuntaron a que cada participante pudiera conceptualizar los tres ejes temáticos del estudio: Convivencia escolar, Discapacidad y Educación inclusiva. Las diferentes conceptualizaciones aproximaron a la vivencia de cada participante, reflejando el estado de situación de lo que sucede con la convivencia escolar cuando un niño con discapacidad motriz está incluido en la escuela.

En los resultados se visualizaron la organización institucional, el impacto que tiene la inclusión de un niño con discapacidad motriz en la comunidad educativa y el rol de la escuela común y especial, tres aspectos centrales a la hora de pensar en una educación inclusiva.

Es decir, una educación centrada en una convivencia pacífica, donde se contemplen las singularidades de cada niño (con y sin discapacidad) y se construyan estrategias educativas pensadas en conjunto, entre la educación común, la especial y todos los actores de cada comunidad educativa; ese es el camino para lograr reconocernos como iguales en derechos y tener una convivencia basada en el respeto por el otro más allá de sus características.

Palabras claves:

Convivencia escolar, Discapacidad motriz, Educación inclusiva, Comunidad educativa

ABSTRACT

In the present qualitative research I propose as a general objective to study how the inclusion of children with driving disabilities impacts everyday life in schools. Based on several encounters with teachers from the only Uruguayan Special Public School for children and adolescents with driving disabilities ("Dr. Ricardo Caritat" School, N° 200) a theoretical framework was built, consisting of four educational scenarios. Everyone of them having different characteristics regarding the processes of inclusion of children with driving disabilities in primary education teams: three communal schools and the Educational Summer program developed in the special reference school.

Semi-structured interviews were held with teachers, children and families. Each participant had their own view to conceptualize the three subjects of the study: School Living, Impairment and Inclusive Education.

The different conceptualizations approximate the experience of each participant, reflecting the state of play of what happens with the school life when a driving disability is not included in the school.

The results involve the institutional organization, the impact that has the inclusion of a driving disability in the educational community, and the roll of the school with a special one, which are the three central aspects when thinking about an inclusive education. An education centered on a peaceful coexistence, where the uniqueness of each child (with and without disability), and the construction of educational strategies designed jointly between special and common education, and all the actors in each educational community, are the path to achieve recognition as equals and have a coexistence based on their respect for all other characteristics.

Keywords:

School environment, Impaired motor function, Inclusive education, School community

CONVIVENCIA ESCOLAR, DISCAPACIDAD MOTRIZ Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

CONCEPTUALIZACIONES CLAVES PRESENTES EN

CUATRO ESCENARIOS EDUCATIVOS DE MONTEVIDEO

Regla #1. TODO JUNTOS, NADA SEPARADOS / ESTUDIAR JUNTOS, NO SEPARADOS.
Creemos que todos los niños tenemos que ir a la escuela porque es un derecho y una obligación.
Es importante para la vida, porque allí compartimos, jugamos, nos conocemos y
hacemos amigos nuevos, aprendemos y enseñamos juntos.

Proclama de niños de la Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela
(Samaniego, Unesco, 2018)

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

En la presente investigación me propuse como objetivo general estudiar cómo impacta la inclusión de niños con discapacidad motriz en la convivencia escolar en diferentes experiencias educativas de escuelas públicas de Montevideo. La misma se enmarca en la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Debo decir que desde los diferentes ámbitos laborales, así como desde mi vivencia personal, la discapacidad ha sido una temática central, ya que presento una discapacidad motriz desde el nacimiento que muchas veces me condicionó para estar incluida en determinados ámbitos. A partir de mi titulación como Licenciada en Psicología, me fui vinculando a temáticas y espacios que abordaban los derechos de las personas con discapacidad y me fui preocupando y trabajando en pos de la inclusión, en particular de la inclusión en la educación.

A partir de estas experiencias he visualizado cómo en la actualidad la inclusión escolar de un niño con discapacidad presenta diversas dificultades a la hora de pensar la accesibilidad y la convivencia en la escuela. Cuando aparece este sujeto diferente, muchas veces emergen dificultades en la organización escolar, así como cuestionamientos docentes sobre su capacidad para atenderlo. Por otro lado, también a nivel de los pares aparecen distintas reacciones a lo diferente, dependiendo tanto de los alumnos como de los diversos espacios del ámbito escolar (no es lo mismo el aula que el recreo, por ejemplo).

En este sentido es que considero que cuando la diferencia es más visible, como en la discapacidad motriz, más se ponen en evidencia las estrategias y políticas de inclusión en determinada institución. No obstante, la educación inclusiva educativa va más allá de la existencia de estudiantes con discapacidad.

Como hipótesis que orienta esta investigación planteo que cuando hay experiencia de inclusión de niños con discapacidad motriz en la escuela, con sus fortalezas y dificultades, la convivencia cambia de una u otra manera en todo el ámbito escolar. Debido, quizás, a los diferentes conflictos que aparecen cuando se visibilizan las barreras que tiene el sujeto con discapacidad para estar en la escuela, o porque se genera un efecto positivo en todos los integrantes de toda la comunidad educativa a partir del proceso inclusivo.

Sin embargo, la mayoría de las veces la importancia de la educación inclusiva queda centralizada en el estudiante que es diferente, por la razón que sea, en este caso el niño con discapacidad, y no en lo que produce a nivel de toda la comunidad educativa.

El punto de partida fue la Escuela N° 200 “Dr. Ricardo Caritat”, única Escuela Especial pública uruguaya para niños y adolescentes con discapacidad motriz. En ella, además de tener estudiantes matriculados, se apoyan distintos procesos de inclusión de niños con discapacidad motriz en diferentes escuelas públicas de Montevideo, ya sea porque lo proponen desde la Escuela Especial a la Escuela Común o porque otras escuelas, a las que asisten estudiantes con algún tipo de discapacidad motriz, acuden a la institución por apoyo.

A partir de los encuentros con los informantes calificados de este centro educativo y con referentes académicos de la Facultad de Psicología de la Udelar, tuve la posibilidad de realizar un muestreo teórico, que terminó conformándose con cuatro escenarios de diferentes características en lo que tiene que ver a los procesos inclusivos. Es pertinente mencionar que la selección de los mismos fue el resultado de un efecto de cadena del propio proceso de investigación, en el que los datos que se fueron recabando iban condicionando el próximo escenario a estudiar. Llegué así a tres escuelas comunes y a la experiencia del Programa de “Verano educativo” que se desarrolló en la propia Escuela Especial involucrada.

En cada escenario realicé entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y familias que tuvieran un rol protagónico en los procesos inclusivos en cuestión. Las mismas apuntaron a que cada participante pudiera conceptualizar los tres ejes temáticos claves de este estudio: convivencia escolar, discapacidad y educación inclusiva. Consideré pertinente ir hacia la conceptualización de estos términos, ya que supuse que las mismas aportarían lo que sabía cada actor sobre los ejes temáticos, particularmente todas sus experiencias en relación a los mismos, lo que sin duda reflejaría el estado de situación de cada escenario en relación al impacto de la inclusión en la convivencia escolar.

Cuando hablo de convivencia en la escuela me refiero a las relaciones que se producen entre los diferentes actores escolares, es decir, docentes, personal no docente, niños y familias.

El punto de partida fue la Escuela Especial antes mencionada y la discapacidad motriz, para luego ir a las experiencias de inclusión para visibilizar los impactos en la convivencia. Sin embargo, decidí comenzar por el concepto de *convivencia escolar* (dado que es desde lo cotidiano), siguiendo por la *discapacidad*, y culminando con la conceptualización de la *educación inclusiva*.

La presente tesis se divide en seis capítulos:

1. Introducción: que contempla la presentación, las preguntas de investigación y los objetivos propuestos, y por último el estado en cuestión en la temática que incluyen los antecedentes contextuales, políticos y académicos.

2. Marco teórico: conceptualización de los tres ejes temáticos: Convivencia escolar, Discapacidad y Educación inclusiva.

3. Aspectos metodológicos: se subdivide en seis apartados: la fundamentación; el proceso de la conformación de la muestra, donde se describen los cuatro escenarios seleccionados para el muestreo teórico; la técnica utilizada para recabar los datos y se realiza una descripción de las entrevistas semiestructuradas; las dimensiones y categorías de análisis: Organización institucional, Impacto de la inclusión, Rol de la Escuela Común y Especial; y, por último, las consideraciones éticas.

4. Resultados: se presentan en tres capítulos que coinciden con los ejes temáticos, es decir: Convivencia escolar, Discapacidad y Educación inclusiva. Cada uno está atravesado por las tres categorías de análisis antes mencionadas, por lo que cada capítulo se divide en tres secciones.

5. Discusión con los referentes teóricos

6. Conclusiones y recomendaciones

1.2 Preguntas de la investigación y objetivos propuestos

A continuación detallo las preguntas de investigación que dieron origen al presente estudio, así como los objetivos propuestos que surgieron a partir de la posibilidad de concretar esta investigación. Las preguntas que surgieron a partir de las hipótesis de origen son las siguientes:

- a. ¿Cómo entienden la convivencia escolar los actores involucrados en un proceso de inclusión de niños con discapacidad motriz?
- b. ¿Cómo es la convivencia escolar cuando existen situaciones de inclusión de niños con discapacidad motriz?
- c. ¿Cómo es la participación del niño con discapacidad en los diferentes espacios y momentos de la escuela?
- d. ¿Cómo entienden a la discapacidad los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?
- e. ¿Cómo entienden a la educación inclusiva los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?
- f. ¿Cuáles son las estrategias institucionales que desarrolla una escuela primaria para la inclusión?

A partir de estas preguntas formulé el objetivo general de la investigación: estudiar cómo impacta la inclusión de niños con discapacidad motriz en la convivencia escolar de diferentes experiencias educativas en escuelas públicas de Montevideo. A partir del mismo propuse los siguientes objetivos específicos:

- a. Indagar cómo entienden la convivencia escolar los distintos actores involucrados en experiencias de inclusión de niños con discapacidad motriz.
- b. Identificar las concepciones sobre discapacidad que están presentes en los distintos procesos de inclusión.
- c. Identificar las concepciones sobre la educación inclusiva que tienen los distintos actores de la comunidad educativa.
- d. Indagar cómo es la convivencia escolar en los diferentes espacios de las experiencias seleccionadas.

1.3 Antecedentes

1.3.1 Contextuales y políticos

El problema de investigación encierra tres ejes temáticos y cada uno por sí mismo es un campo de investigación: la convivencia escolar, la discapacidad y la educación inclusiva.

En este apartado desarrollo los antecedentes de estos tres conceptos para el problema de investigación, teniendo en cuenta el derrotero nacional e internacional respecto a los procesos de inclusión en la educación de niños y jóvenes con discapacidad, y a las líneas de pensamiento sobre la convivencia escolar.

En primer lugar, es importante referir al trabajo con convivencia escolar en las escuelas en nuestro país. La actual Ley de Educación, promulgada en 2008, plantea entre otros factores que los centros educativos deben apostar a la convivencia y a la participación de todos los actores de la comunidad educativa, pues promover estos principios incumbe a la educación (Uruguay, Ley de Educación, 2008), y así se crea el Consejo de Participación.

A partir de dicha ley, en 2013 se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), con el objetivo de evaluar la calidad de la educación. En los informes periódicos que se han realizado desde entonces, no solo se involucra la medición, en lo que tiene que ver con lengua y matemáticas (como lo han venido haciendo tradicionalmente los países de América Latina), sino que han aparecido nuevas dimensiones para evaluar a partir de una concepción de educación más integral.

Así surgen los documentos *Aristas*, que proponen una evaluación de carácter multidimensional, involucrando temas sociales y familiares. Una de estas temáticas es la convivencia escolar:

El estudio y la evaluación de la convivencia escolar supone, entonces, conocer y contrastar las diferentes perspectivas sobre el grado de apoyo, confianza, aceptación, respeto o conflictividad que conllevan las relaciones entre los diversos actores educativos. Lograr una evaluación integral de la vida interpersonal en el centro implica tomar en cuenta el encuadre institucional que condiciona y moldea estas relaciones, las normas y reglas que las guían, las estrategias para la resolución de conflictos y los espacios de participación (INEEd, 2018).

Como resultado de esta evaluación se desprende que no hay una constante en cómo las escuelas trabajan con la convivencia escolar y todavía no hay una regulación de la misma. Asimismo, se ve que cuánto mejor sean los distintos vínculos que se dan en la institución escolar, mejor es el rendimiento de los estudiantes, y que es muy importante que

los mismos sientan que son escuchados y que pueden incidir en el funcionamiento de la escuela.

En relación a la discapacidad y la educación, lo primero a señalar es que a nivel internacional, desde los años 60, se plantea que un sujeto con discapacidad puede concurrir a un centro educativo regular. Fue entonces que se comenzó a pensar en un modelo que integrara a los alumnos con discapacidad y se buscaron estrategias para que pudieran concurrir a las escuelas. De esta manera se desarrolló un modelo integracionista, centrado en el diagnóstico y en las necesidades educativas especiales, en donde el sujeto diferente se debe adaptar al centro educativo y lo “especial” de la educación es quién se debe seguir ocupando de la educación de estos sujetos. En este sentido, los apoyos van dirigidos solamente al alumno con características especiales y si bien se aspira a que concurra al sistema común, el modelo se focaliza en lograr que la persona supere la dificultad para poder continuar en el sistema educativo.

En la *Declaración de Salamanca* (Unesco, 1994) comienza a propiciarse el cambio de paradigma, del integracionista al inclusivo, ya que se plantea la necesidad de que el sistema educativo común brinde enseñanza a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales.

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela (ONU, 1994, pp. 11-12).

Esta *Declaración* es uno de los íconos del cambio paulatino que se fue dando del modelo integracionista al modelo de educación inclusiva. Por otro lado, la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006), documento Internacional que fue una conquista de la lucha de la sociedad civil, reafirma y exige a los estados firmantes que se cumpla con un sistema de educación inclusivo. En su artículo 24 plantea que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006).

En este mismo informe se refleja que existe una cierta tensión entre la educación inclusiva y los dispositivos de atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), que se traduce en la dicotomía entre Escuela Común versus Escuela Especial. Si se piensa en el caso uruguayo, se debe tener en cuenta que nuestro país fue uno de los primeros en América Latina en preocuparse y ocuparse de que los niños con discapacidad tuvieran una accesibilidad universal a la educación primaria.

El informe de la Unesco sobre la educación inclusiva en América Latina y el Caribe (2008) propuso investigar sobre la situación de la educación inclusiva en cada país. Se tomaron 31 países para analizar diferentes puntos, como por ejemplo el marco normativo, el marco general de la política de educación en cada país, los enfoques y/o propuestas en relación a la educación inclusiva, entre otros.

Es así como se ve que todos los países reconocen a la educación como un derecho humano fundamental y que, por lo tanto, debe ser obligatoria y gratuita. Allí aparecen dispositivos legales y normativas vigentes de dispositivos de Educación Especial para Personas con Discapacidad. Sin embargo, también se destaca cómo la educación inclusiva es la puerta a la equidad educativa e igualdad de oportunidades, ya que implica:

(...) el desarrollo de políticas y la promoción de prácticas pedagógicas de atención a la diversidad, aunque (...) la diversidad en cuestión es principalmente aquella de los estudiantes con características excepcionales o con necesidades educativas especiales. Atender la diversidad, a su vez, implica por lo general asegurar la igualdad de oportunidades (tanto en términos de acceso como de logro educativo) y luchar contra toda forma de discriminación en un marco de promoción de la equidad (Unesco, 2008, p. 7).

En nuestro país, en el 2006 se llevó a cabo una experiencia desarrollada en forma conjunta por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Banco Mundial, para la implementación de un componente de Educación Inclusiva. En el que se observa cómo Uruguay se esfuerza por llegar a una educación inclusiva, constituyendo en una de las líneas de trabajo “el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria, que busca enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje, basándose en los conocimientos previos de los docentes” (Banco Mundial, 2004, p. 17). Cuando una escuela recibe a un alumno con necesidades educativas especiales y se logra la culminación de la currícula escolar en igualdad de oportunidades, comienza el cambio hacia una escuela inclusiva. Allí también se plantea, respecto a la educación, que a lo largo de la historia del país la Educación Especial se ocupó de los niños con discapacidad y recién en la segunda mitad de los años 80 el por entonces Consejo de Educación Primaria (CEP) promovió distintos programas para fomentar las integraciones. De esta manera se comenzó desde la Escuela

Especial a formar y asesorar a escuelas comunes, mediante el apoyo del maestro itinerante, dando respuestas a situaciones de niños integrados.

En este informe aparecen datos significativos en cuanto a la importancia de trabajar por una educación inclusiva en nuestro país. En la década del 80 había 411.000 alumnos matriculados en educación primaria. De ese total, unos 12.700 tenían algún tipo de discapacidad, de los cuales 8.800 asistían a escuelas especiales y unos 3.900 a escuelas comunes. Los últimos presentaban diversas dificultades y capacidades.

En este recorrido se ve cómo en Uruguay se fue potenciando la Educación Especial como un lugar de referencia para los niños con edad escolar, ya sea para que los mismos concurren a una Escuela Especial propiamente dicha, así como para el aporte a la Escuela Común cuando en la misma hay estudiantes con algún tipo de discapacidad y/o dificultad. De esta manera la figura del “Maestro itinerante” se transforma en un puente entre la Educación Especial y la Educación Común.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* se ratifica en Uruguay en el año 2010, por lo que desde este momento el Estado se encuentra obligado internacionalmente a cumplir, entre otros aspectos, con una educación inclusiva.

En 2013 Unicef presentó, junto con el *Informe mundial de la infancia “Niñas y niños con discapacidad”*, el informe local del país *La situación de niños, niñas y adolescentes en Uruguay: la oportunidad de la inclusión*, realizado por el Instituto Interamericano sobre discapacidad y desarrollo inclusivo (IIDDI). En él se desprende que el 87 % de los niños entre 4 y 17 años asisten a la escuela, pero solo el 20 % va a la Escuela Común. Por otro lado, es de destacar que a medida que va aumentando la edad, el nivel de instrucción de adolescentes y jóvenes va descendiendo, lo que provoca que vaya creciendo la brecha de oportunidades educativas y laborales entre jóvenes con esta población (Unicef, 2013, pp. 33-39).

En 2014 comienza a desarrollarse un nuevo proyecto en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) junto con Unicef y el IIDDI denominado “Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela”. En este proyecto se propone una resignificación de la Educación Especial, planteando que la misma no es un sistema segregado sino que debe ser transversal a la educación general. En este sentido se apuesta al fortalecimiento y expansión de la red de maestros de apoyo, con el fin de transformar a las escuelas especiales en centros de recursos” (sitio web del CEIP).

Asimismo, en este programa educativo se trabaja no solo desde lo pedagógico sino desde lo social, con todos los niños (con y sin discapacidad), con sus familias, docentes y la comunidad, sobre los derechos y diversidad de todos. Y de este modo se comienza a

explicitar cada vez más desde un programa de educación, cómo el trabajar desde la inclusión y la diversidad aporta a la convivencia escolar.

En el mismo año, el CEIP dio a conocer a través de una circular que rige para todas las escuelas del país, el *Protocolo de inclusión*, donde establece que las escuelas especiales son “centros para la inclusión educativa” y que la inclusión en una Escuela Común es un derecho del niño y la familia (CEIP, 2014).

1.3.2 Académicos

A nivel Internacional se destacan Tort y Simón (2013), que realizan una investigación sobre diversidad cultural en tres centros educativos de primaria y secundaria de Barcelona (España), a partir de la inmigración. Se plantean como objetivos identificar actitudes y percepciones presentes en el colectivo educativo (docentes, alumnos y familias) y en los agentes sociales, en relación a las necesidades que tiene el centro de atender la diversidad de forma inclusiva y no segregadora. Por otro lado, analizan en los centros educativos implicados las actuaciones previstas en los “Planes de atención a la diversidad” y en los “Planes de acogida”, así como también las actuaciones realizadas desde un punto de vista inclusivo. Por último, se plantean detectar indicadores que posibilitan o dificultan la puesta en práctica de las actuaciones planificadas. Allí se visualiza cómo desde los actores involucrados la diversidad cultural aparece como un factor positivo. El colectivo docente manifiesta que trabajar desde y con la diversidad implica una reflexión constante. Sin embargo, aparece que la respuesta más efectiva a la diferencia es la atención pedagógica individualizada, y esto significa una dificultad en la organización escolar. Por su parte, en las familias hay un gran desconocimiento sobre qué acciones realizan los centros educativos en relación a la diversidad.

En nuestro país, Viera (2012) en su tesis de maestría realizó un estudio de caso en la Escuela Especial N° 200, en el que se propuso investigar las concepciones y estrategias educativas que tienen los docentes en niños con parálisis cerebral. Uno de sus principales fundamentos de su investigación fue que para poder avanzar en la inclusión de personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la vida, es necesario investigar los diferentes subtipos de discapacidad y qué requieren para ser verdaderamente incluidos. En esta población, tal como lo plantea la autora, “La actividad escolar exige un gran esfuerzo para estos chicos, sus educadores y para quienes los atienden, ya que la misma incluye ciertos disciplinamientos necesarios del cuerpo para permanecer varias horas sentados manteniendo la postura más adecuada en cada caso para el trabajo en clase, y exige la asistencia de otra persona para los desplazamientos” (Viera, 2012, p. 23).

En esta investigación se visualiza claramente la historia de las concepciones educativas que han atravesado la Educación Especial en nuestro país y su transformación a lo largo de los años. Desde sus inicios, con el nacimiento del Instituto Nacional de Ciegos, del Instituto Nacional del Sordomudo y las “Aulas de recuperación pedagógicas”, que son implementadas en escuelas regulares del país, comienza un proceso de especialización de lo especial, en donde se plantea cada vez más la importancia de brindar una educación particular y especializada a niños con discapacidad. De esta manera se crean escuelas especiales para niños con discapacidad intelectual en casi todas las zonas del país. No obstante, la escuela para discapacitados motrices es la última en crearse, a finales de la década del 70, lo que habla de un modelo de sujeto educable de la época.

De esta forma la investigadora se dedica a dilucidar la historia de la Educación Especial, aportando una visión acerca de cómo influye la misma en las concepciones de los sujetos de aprendizaje con discapacidad. Asimismo, aporta sobre cómo los docentes actuales entienden a los niños con parálisis cerebral, cómo los definen en tanto sujetos de aprendizaje, qué dificultades visualizan como docentes de esta población y qué estrategias utilizan para su proceso de aprendizaje. Esta investigación resultó un antecedente muy valioso para el presente estudio, ya que se desarrolló en la misma institución de la que se partió en esta investigación. Por lo tanto, algunos de los conceptos trabajados en ella serán desarrollados en el marco teórico.

2. MARCO TEÓRICO: Tres conceptos claves

En este capítulo abordo los distintos referentes teóricos que dan luz a los conceptos claves de esta investigación. Analizo y pongo en discusión los diferentes enfoques, perspectivas y lógicas que por momentos parecen dicotómicas y por otros se entrecruzan de tal manera que no se pueden pensar por separado.

De manera instrumental divido el desarrollo en tres secciones, aludiendo a los tres ejes claves definidos: la convivencia escolar, la discapacidad y la educación inclusiva.

2.1 Convivencia escolar

Estudiar esta conceptualización implica visualizar y analizar las múltiples relaciones y vínculos que se producen entre los diferentes actores involucrados en determinado ámbito educativo.

La convivencia escolar constituye uno de los desafíos del presente y del futuro en construcción de sociedades abiertas, incluyentes e inclusivas, (...) donde se comprenda que todos y cada uno estén involucrados en los procesos educativos de la enseñanza y aprendizaje, de tal manera que debe ser vista como un espacio integral de múltiples aprendizajes, donde se deben interiorizar hábitos y actitudes positivas hacia los valores democráticos (Herrera y Ortiz, 2018, p. 43).

Se debe tener presente que la cotidianidad, los distintos vínculos y las múltiples relaciones que se producen en un centro educativo son factores que condicionan, de una u otra manera, el aprendizaje de los estudiantes y las tareas docentes.

Cuando hablo de convivencia escolar refiero a la interrelación de todos los miembros de la comunidad educativa, produciendo un efecto significativo en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual del estudiantado. Es una construcción colectiva de todos los miembros y agentes educativos. La calidad de esta interrelación es un elemento decisivo en la configuración de la convivencia social, ya que la educación ocupa un lugar de privilegio en la construcción de la ciudadanía democrática. Este proceso implica aprender a vivir juntos, y en el mismo surgen conflictos que pueden ser abordados a través del modelo ecológico (Tuvilla, 2004).

El modelo ecológico plantea que se debe trabajar para una convivencia de calidad, previniendo la violencia, teniendo en cuenta cuatro aspectos fundamentales: individual, relacional, comunitario y social. Los mismos se abordan generalmente en tres ámbitos: lo individual, lo familiar y lo escolar. Es así que el espacio escolar debe apostar a los principios

básicos de convivencia, creando reglas para que el mismo brinde a todos seguridad, basada en el respeto y en el aprendizaje de resolución de conflictos. Se trata, en definitiva, de construir relaciones humanas “positivas” mediante mecanismos que permitan reducir los niveles de violencia y procuren lograr un ámbito pacífico para todos (Tuvilla, 2004).

Desde esta perspectiva, los centros educativos deberían partir de un proyecto institucional, tomando como eje central la convivencia escolar y buscando concretar los siguientes objetivos: mejorar el clima escolar y las prácticas educativas y de resolución de conflictos.

Parafraseando al autor, el clima escolar tiene estrecha relación con la identidad de la institución. La misma se conforma por las distintas relaciones y movimientos que se dan en torno a la tarea educativa en un determinado tiempo y espacio. Implica los distintos valores y actitudes que condicionan el cómo enfrentan las diversas situaciones el día a día, por lo tanto, cómo se realiza la resolución de conflictos. El clima escolar está conformado por:

a. Clima educativo: refiere a las metas académicas, e implica la relación de lo organizativo en torno a lo educativo, valores y objetivos de un proyecto institucional. Se cita, a modo de ejemplo, el efecto que se produce en el modelo de aprendizaje cuando la organización institucional fomenta la cooperación.

b. Clima de seguridad: refiere a las condiciones que la institución requiere para que el proceso de aprendizaje se dé en un ámbito organizado y seguro, lo que lo potencia. Implica trabajar desde la concepción del estudiante capaz de aprender sin importar las características singulares, trabajar con las familias y la comunidad, en el marco de las normas y la justicia para que todos los involucrados sientan que están en una ambiente seguro.

c. Clima de pertenencia: es el resultado de los dos anteriores y tiene que ver con la calidad de los vínculos que se generan, incidiendo en la cohesión o fragilidad, según la estabilidad o no de los mismos.

El clima escolar va determinando las prácticas educativas, y viceversa, por lo que repercute directamente en la resolución de conflictos. Los conflictos pueden tener que ver con lo curricular, lo relacional y lo cultural, siendo necesario abordarlos en todas sus dimensiones (Tuvilla, 2004).

Para poder trabajar desde y para una convivencia educativa de calidad “Es necesario cambiar la mentalidad que considera que en la escuela es el resultado o producto lo que cuenta, es decir la transmisión única de conocimientos. Esta idea ignora las diferencias individuales, el ritmo y los estilos de aprendizaje y atenta contra el principio básico que sostiene el derecho a la educación como medio para alcanzar el desarrollo integral de la

persona para bien de sí mismo y de la sociedad” (Tuvilla, 2004).

En esta línea de pensamiento, la escuela se considera una institución compleja que se va estructurando a través de la interrelación de los procesos históricos, las construcciones sociales y la diversidad del estudiantado en un determinado tiempo y espacio.

Pero no solo son hechos de violencia los que perturban el clima escolar, sino también los comportamientos disruptivos que trata de conductas aisladas y al mismo tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula —en ocasiones, una mayoría— y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente a la labor del profesor, al desarrollo de la actividad del aula y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos y, en definitiva, desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula (Ángeles, 2001, p. 18).

En diferentes espacios educativos los procesos de inclusión son muy diversos y dispares. Las distintas actividades en la escuela tienen varios niveles de participación e involucramiento de los estudiantes, siendo los momentos libres, como el recreo, los que mayores dificultades tienen para que todos se sientan parte de esa instancia.

Una convivencia pacífica en la escuela se logra cuando docentes y directivos reflexionan sobre este espacio que no ha sido ganado pedagógicamente para construir propuestas serias (Buriticá y Nañez, 2016, p. 5).

Estos autores plantean que se hace necesario pensar el recreo como un espacio pedagógico y como tal planificado, organizando juegos y/o actividades en donde la convivencia pacífica y el compartir entre pares sea un fin en sí mismo. Es así, como por ejemplo, los juegos de mesa, juegos tradicionales, literatura infantil, espacios recreativos, entre otros, son fundamentales para combatir las conductas agresivas.

El juego está presente en toda la vida escolar, es una forma de expresión que constituye un lenguaje esencial en la relación consigo mismo y con otros niños. En el juego se recrean, se crean elementos que se han interiorizado por medio de la sociabilización. Por ende, el recreo debe estar impregnado de espacios óptimos, juegos y maestros dispuestos a enseñar desde la libertad y la lúdica (Buriticá y Nañez, 2016, p. 5).

De esta manera se vuelve evidente la necesidad de apostar al trabajo colaborativo fomentando la solidaridad, las tareas en equipo, la confianza entre pares, entre otras cualidades que implican el respeto por el otro y la aceptación de las diferencias.

En la perspectiva del proceso de inclusión un concepto central es la participación y el reconocimiento explícito de múltiples inteligencias, entre ellas, la interpersonal. Involucra el bienestar en general de todo actor de la comunidad educativa e implica un proceso de autoanálisis, que tiene como fin atender a la diversidad de todos los alumnos. Se considera este proceso esencial porque existe un alto porcentaje de alumnos vulnerables en los centros educativos que hay que atender, ya que pueden en algún momento ser excluidos. La inclusión y exclusión son parte de un mismo proceso, por lo que hay que analizar continuamente las barreras para la participación y el aprendizaje (Ainscow y Echeita, 2010).

De esta manera, hablar de las diferencias de cada uno se torna central al momento de pensar en un proceso de educación, para generar cambios sustanciales en la vida de los niños, donde las necesidades de cada uno deben ser tenidas en cuenta, y buscar distintas estrategias para que todos sean parte, posibilitando las adaptaciones que sean necesarias.

Para promover la cultura de la convivencia, la escuela debe ser inclusiva, o lo que es lo mismo, acoger y atender debidamente a todos los niños y niñas, pretendiendo que desarrollen hasta su máximo de sus posibilidades. La convivencia se deteriora cuando las personas dejan de sentir que pertenecen a un grupo humano o comunidad, cuando se sienten ignoradas, subvaloradas, o excluidas (Herrera y Ortiz, 2018, p. 54).

En este marco, se vuelve imprescindible pensar en la importancia de analizar el cómo se producen las relaciones entre pares y cómo cada sujeto se identifica o no con un otro.

El ser humano se desarrolla y fortalece en su dinámica como persona cuando asume la responsabilidad de poderse relacionar en igualdad de condiciones con los otros y dependiendo del grado de integración que consiga será su realización en la convivencia. De aquí que el juego de pares sea indispensable para la convivencia: pares de los agredidos y agresores en el estudiantado; pares de padres y madres respecto a directivas y docentes (Herrera y Ortiz, 2018, p. 42).

Planteo, entonces, que hablar de convivencia escolar es referir a la inclusión en un sentido amplio, donde se respeten las diferencias de todos y se trabaje explícitamente la diversidad y el respeto por el otro. Es necesario pensar la escuela como un espacio para “crear condiciones de posibilidad para pensar aquello que se cristaliza (...) eso implica desarticular el campo de sentido, para dar condiciones de posibilidades a que otras articulaciones significantes (sean) posibles” (Minnicelli, 2010, p. 162).

Esto se logra con pequeños actos revolucionarios denominados “ceremonias mínimas”, que son dispositivos socioeducativos y/o clínico-metodológicos que posibilitan intervenciones, tanto en la tarea de investigación como sobre aquello estereotipado o indiferenciado. Suponen la provocación de otras maneras posibles de decir y de hacer, y en

este sentido inscriben otra legalidad posible en la trama subjetiva e intersubjetiva de los sujetos (Blanco, 2016).

En la actualidad, la temática de inclusión de niños con discapacidad presenta diversas dificultades a la hora de pensar la accesibilidad y la convivencia cuando alguien es diferente. Ante este sujeto diferente, muchas veces aparecen dificultades en la organización escolar, así como muchos cuestionamientos docentes sobre su capacidad para atender al alumno. Por otro lado, también a nivel de los pares surgen distintas reacciones a lo diferente, dependiendo tanto de los alumnos como de los diferentes espacios del ámbito escolar, no es lo mismo el aula que el recreo, por ejemplo. En este sentido se considera que cuando la diferencia es más visible, como en la discapacidad, se ponen también más en evidencia las estrategias y políticas de inclusión en determinada institución. No obstante, la educación inclusiva va más allá de si hay alumnos con discapacidad o no.

2.1.1 Convivencia escolar en Uruguay

Alonso y Viscardi (2013) plantean la situación de la convivencia escolar en nuestro país, desde un punto de vista histórico y contextual de una manera muy rica.

Los autores sostienen que en la actualidad la convivencia escolar aún aparece en el día a día de las instituciones educativas de dos maneras diferentes y casi contrapuestas. Por un lado está efectivamente la planificación de la convivencia, donde existe un pensamiento de cómo deben ser los vínculos y hacia dónde se deben dirigir las diferentes acciones y políticas que definen una “gramática de la convivencia”, apostando a una transformación de las distintas subjetividades. En este sentido, la convivencia pasa a ser un eje de trabajo institucional muy fuerte. Pero, por otro lado, hay centros educativos que aún no lograron ese paso y el trabajar desde la convivencia implica solo “describir el estado de situación” de la misma.

Si bien en el sistema educativo uruguayo se mantienen presentes los tres principios básicos del modelo valeriano (laicidad, gratuidad e igualdad) como mandato social y ético, en la actualidad el principio de igualdad se contrapone con la fragmentación social y cultural. Día a día se manifiestan desigualdades generadas, entre otras, por situaciones de pobreza, discapacidad o diversidad en el modelo de familias.

De esta manera la escuela debe resolver cuestiones sociales que antes no eran de su competencia. A partir de los años 90 comienza a visualizarse la “violencia escolar”, desde dos vertientes que están en tensión: la asistencialista y la que considera la educación como una herramienta para formar sujetos pensantes y críticos.

En la primera vertiente las escuelas se han transformado en una institución que debe ocuparse de las problemáticas sociales que generan situaciones conflictivas en el ámbito escolar.

El discurso de la violencia escolar es potenciado por el de la violencia social que coloca a los jóvenes pobres en el centro de la conflictividad, transfiriendo a ella la culpa de varios males. En él, los jóvenes que protagonizan delitos y violencias son olvidados en lo que refiere a los orígenes sociales de su condición y a la vulneración de un amplio conjunto de sus derechos, y son recordados únicamente por cometer actos de violencia (Alonso y Viscardi, 2013, p. 225).

Van surgiendo diferentes políticas y programas que apuntan a resolver los problemas que atraviesan niños y adolescentes, que van más allá de lo pedagógico propiamente dicho, relacionados a situaciones de pobreza y violencia en el hogar, entre otros. En respuesta surgen los comedores en las escuelas, el Programa APRENDER, Mapa de Ruta de Maltrato Infantil, Escuelas Disfrutables y otras medidas implementadas.

En este proceso se hizo necesario incorporar a otros profesionales, entre ellos, psicólogos y trabajadores sociales, para tener una mirada más global y a la vez específica de las situaciones que se generan en la escuela.

El malestar en la educación es expresión del estado de las relaciones de convivencia. Malestar docente, malestar de los estudiantes, malestar de los padres. Este malestar testimonia un hecho cultural, la educación es un espacio social en disputa y objeto de debate público permanente en Uruguay (Alonso y Viscardi, 2013, p. 71).

Cabe destacar que para los autores muchas veces estos programas y políticas, en vez de igualar las oportunidades, terminan acentuando las diferencias y potenciando las distintas exclusiones. En este sentido, la escuela queda posicionada en un lugar de culpabilización, donde todo pasa por la violencia, y el nivel de la educación queda atrapado en lo conflictivo.

Por otro lado, la vertiente democratizadora de la educación parte desde el paradigma de los derechos, promoviendo el trabajo con el otro desde lo cotidiano e impulsando la participación de todos los actores involucrados como base de la convivencia escolar.

Para esta orientación, el desafío es claro. Supone asumir que el problema de la diferencia, la desigualdad y el conflicto forman parte del vínculo social y de sus desencuentros. Así, el malestar, la ruptura de las relaciones de confianza, el abuso de poder, la violencia o la negación no aparecen como fenómenos “extraños”, “externos”, sino como resultado de conflictos probablemente mal resueltos pero nunca inexplicables o irracionales. Si las instituciones educativas constituyen lugares de convivencia ciudadana donde se aprende a ejercer plenamente los derechos democráticos, no caben dudas acerca de la necesidad de trabajar o impulsar iniciativas que favorezcan el logro de estos aprendizajes (Alonso y Viscardi, 2013, p. 38).

De aquí se desprende que el concepto de convivencia escolar debe ser pensado desde lo institucional, contemplando a todos los actores, incluidos los estudiantes, partiendo del día a día e involucrando los distintos acontecimientos, incluido el de la violencia. De esta manera se logrará generar normas que resultarán de una construcción colectiva.

En este sentido es que el niño en la escuela debe ser considerado un actor que pueda incidir políticamente en la organización institucional, es decir, darle voz y voto a los estudiantes en decisiones que repercutan en el clima escolar cotidiano. Asimismo, se debe contemplar en estas decisiones al personal no docente, a las familias y a la comunidad en general. Hay que apostar a que todos los actores mencionados se sientan parte de la institución escolar.

2.2 Discapacidad

2.2.1 Un poco de historia

En primer lugar se vuelve necesario establecer qué entiendo por discapacidad. Es un término que conlleva consigo un nivel de complejidad que tiene que ver con su historia y con la forma en la que la sociedad toda la define, la mira y la condiciona. A nivel conceptual muchas veces resulta difícil encontrar una definición clara y adecuada sobre qué implica la discapacidad.

Según Arnau y Toboso (2008) se pueden distinguir tres modelos que fueron condicionando la mirada social y la realidad de la discapacidad: el de prescindencia, el rehabilitador y el social.

El primero se subdivide en dos momentos: por un lado, el eugenésico, ubicado en la antigüedad clásica, cuando la discapacidad era considerada un castigo divino o “una prueba de dios”, es decir que su origen tenía causas religiosas. Las vidas de las personas afectadas no tenían razón de ser, por lo que se prescindía de las mismas (eran asesinadas); y, por otro lado, el de marginación, en el cual se seguía creyendo en las causas religiosas pero ya no se recurría a las prácticas infanticidas, sino que se excluían de la sociedad. Estas personas eran consideradas inferiores al resto, inútiles, y se las veía por lo tanto como una carga para la sociedad, situación que se debía ocultar. Aquí se percibe cómo el lugar de la discapacidad era una cuestión que no tenía solución, una realidad que había enviado Dios y no existían posibilidades de cambio; y cómo el hombre no se creía con el poder de influir, mediante su propio conocimiento, en la realidad. Sin embargo, las prácticas infanticidas y de marginación eran prácticas de poder de unos sobre otros.

En el siguiente modelo, el rehabilitador o médico, la discapacidad está asociada a la ausencia de salud, siendo considerada una enfermedad. Por lo tanto, empieza a aparecer la búsqueda de estrategias para combatirla a través de tratamientos de rehabilitación, entendiendo que solo de esta manera las personas con discapacidad podrían contribuir y ser parte de la sociedad. Esta concepción va de la mano del proceso de normalización.

A partir de la lucha de las personas con discapacidad, en donde se comienza a exigir que más allá de su condición sean consideradas sujetos de derecho, emerge un nuevo paradigma, el social, que refuta a los dos modelos anteriores. En los años 70, comienzan a tomar fuerza socialmente los colectivos de las personas con discapacidad (PCD) y se empieza a luchar por conquistar espacios en cuestiones de salud, educación y trabajo. Actualmente se están visualizando los cambios en cuanto a la manera de pensar la discapacidad, reconociendo que la misma es parte de la diversidad humana y social. Es así

como las personas con discapacidad y sus familias han ido logrando un lugar social como sujetos, con sus respectivos derechos y obligaciones (Arnau y Toboso, 2008).

En este marco surge la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006), que plantea que la discapacidad se produce por la interacción entre la deficiencia del individuo y las barreras sociales que le impiden su plena participación en la vida social, como cualquier individuo sin discapacidad. Es decir, que reconoce que es fundamentalmente una problemática social y no individual. A partir de este documento se comienza a exigir que los espacios públicos y comunes sean pensados para todas las personas, y en este contexto los centros educativos en general, y las escuelas en particular, comienzan un proceso de modificaciones para cumplir con la normativa.

Para Palacios (2008), la *Convención* implicó un salto cualitativo para las PCD, ya que reconoció que estas tienen un sentido de la vida como cualquier persona sin discapacidad. Es así que se comienza a visualizar la necesidad de apostar a la productividad de esta población, con sus propias particularidades, aceptándolas tal cual son y reconociendo que las diferencias de las personas son características que no deberían condicionar la participación y el ejercicio pleno de los derechos. Esta conquista fue el resultado de la lucha de la sociedad civil, concretamente del Movimiento Vida Independiente, el cual mostró que es necesario que el Estado propicie estrategias para que las PCD estén incluidas en todos los aspectos de una sociedad.

En el ámbito de la discapacidad, todos los aspectos de exclusión deben ser considerados como un todo. Los "Principios fundamentales" también enfatizaban la importancia de que las personas con discapacidad tomaran el control respecto de sus propias vidas. En este sentido, el documento condena la segregación y la institucionalización, que considera son violaciones directas de los derechos humanos de las personas con discapacidad, y se aboga por que los gobiernos elaboren legislaciones que protejan los derechos humanos de la gente con discapacidad, incluyendo la igualdad de oportunidades (Palacios, 2008, p. 121).

Es en este sentido que la *Convención* pone en evidencia las diferentes barreras que la sociedad presenta, las cuales impiden que las personas con discapacidad puedan estar incluidas.

2.2.2 La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*

Uno de los conceptos centrales que pone de manifiesto la *Convención* es el de las barreras, ya que a partir de que las mismas están presentes las personas con discapacidad no pueden participar de los distintos ámbitos.

Palacios (2008) retoma a Colin Barnes, quien plantea que el modelo social de la discapacidad se centra básicamente en las barreras económicas, medioambientales y culturales que encuentran las personas a las que otros consideran con algún tipo de disfunción.

Las barreras existen en todos los ámbitos, en la educación, en los sistemas de comunicación e información, en los entornos de trabajo, en los servicios de apoyos sociales y sanitarios discriminatorios, en el transporte, las viviendas y los edificios públicos, en lo cultural y el entretenimiento. Es constante la devaluación de las personas etiquetadas como *discapacitadas*, por su imagen y su representación negativa en los medios de comunicación (películas, televisión y periódicos).

Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural (Ferrante, 2014, p. 243).

Este documento Internacional, junto al concepto de barreras, que explicita que la discapacidad de alguna manera es responsabilidad de la sociedad en general, plantea dos aspectos también centrales: diseño universal y ajustes razonables, ambos relacionados con la accesibilidad.

La *accesibilidad* es uno de los conceptos que más ha sido utilizado a lo largo de la historia en lo que respecta a la discapacidad y se la relaciona automáticamente a lo físico. Para la arquitectura implica “la simplicidad con la que las actividades en la sociedad se pueden alcanzar, incluyendo las necesidades de los ciudadanos, el comercio, las industrias y los servicios públicos” (Iwarsson y Stahal, 2003, p. 3).

Estos autores plantean que en la accesibilidad como tal se presentan dos aspectos a tener en cuenta: por un lado, el que tiene que ver con las características a lo que se accede, es decir, al entorno físico, a la comunicación e información; y, por otro, el relacionado con las actividades y servicios sociales. El primero de estos aspectos es el más visible y el otro va adquiriendo últimamente mayor peso y relevancia. Al mismo tiempo, se puede visualizar desde otra perspectiva que existen tres dimensiones en relación a los diferentes ámbitos sociales: el hogar, el barrio y la comunidad. En términos sociológicos serían los niveles micro, macro y meso.

El concepto de accesibilidad tiene que ver con la relación entre el sujeto y el medio y es lo que habilita o no la entrada o salida a cualquier espacio, independientemente de las dificultades de cada persona. Pero no solo el acceso a un lugar garantiza que la persona realmente esté en el lugar, sino que es muy importante el concepto de *usabilidad*. Esto implica que los diferentes espacios puedan ser usufructuados verdaderamente, para lo cual es necesario tener en cuenta los aspectos reales y funcionales de las personas.

Es un concepto que proviene del área de la Informática y tiene que ver con la particularidad de lo que cada uno necesita para estar y usar determinado espacio. Así, pues “la usabilidad comprende las percepciones sobre el grado en que el diseño del entorno facilita el funcionamiento, rendimiento y bienestar desde la perspectiva del usuario” (Alonso, 2016, p. 40).

Pero la *Convención* va más allá de la accesibilidad y la usabilidad, planteando que los Estados partes deben promover un *diseño universal*, por un lado, y por el otro garantizar aquellos ajustes que a nivel individual sean necesarios y razonables de encarar para que determinada persona con discapacidad esté incluida en la sociedad.

En relación a ello, Palacios (2016) plantea que el diseño universal es proyectar, desde el vamos, espacios, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas. En cambio, los ajustes razonables son medidas puntuales y específicas para adaptar el entorno a las necesidades particulares de algunas personas, que por determinadas razones no se han podido prever de antemano en el diseño universal. Estas adaptaciones particulares tienen la misión de igualar las condiciones de la participación.

Este concepto resulta entonces revolucionario y legal permitiendo a las personas con discapacidad y a sus familias exigir que los entornos se adapten a las necesidades generales y particulares, transformándose, a la vez, en una herramienta de lucha por la igualdad de derecho y equiparación de oportunidades.

La figura jurídica de ajustes razonables aplicada al entorno construido es representativa de una forma de abordar la promoción de la accesibilidad no relacionada con estándares, sino con resultados concretos a conseguir en relación a personas o colectivos específicos (...) es el hecho de que una situación concreta se pueda adaptar para realizar una acción concreta o preservar un derecho y así evitar situaciones discriminatorias (Alonso, 2016, p. 240).

La *Convención* plantea que la accesibilidad, el diseño universal y los ajustes razonables forman parte de un sistema de apoyo.

La accesibilidad sería la situación a la que se aspira; el diseño universal, una estrategia previa a nivel general para alcanzarla; y los ajustes razonables, estrategias a nivel particular, que comenzarán a operar cuando la prevención del diseño universal no llega a asegurar la accesibilidad (Palacios, 2016, p. 3).

Siguiendo con esta autora, ella plantea que los sistemas de apoyo consisten en diferentes dispositivos y/o acciones focalizados en propiciar la autonomía y el ejercicio de los derechos de las personas. En esta autonomía el poder elegir se vuelve central y, por lo tanto, trata de garantizar la dimensión jurídica del sujeto. Los apoyos pueden ser muy variados y se los puede pensar en tres dimensiones. En primer lugar, debe cumplir con la “condición de accesibilidad” (debe estar pensada desde la universalidad), luego la dimensión “medida de accesibilidad” (medidas pensadas desde lo prestacional y como proceso), y por último, si no se logró la accesibilidad con las anteriores, se debe recurrir y muchas veces construir los ajustes razonables, a partir de sistemas o medidas particulares para una persona en determinada situación.

En esta instancia es importante continuar con el concepto de *autonomía*, ya que el mismo resulta clave a la hora de pensar en las posibilidades de las personas que presentan una discapacidad.

Al respecto corresponde destacar que tener autonomía no es lo mismo que tener independencia, es decir, hacer las cosas solo. Este punto es central, considerando que el grado de la discapacidad (leve, moderada o severa) se establece por los niveles de dependencia que tiene una persona. Por ejemplo, si un sujeto tiene una discapacidad severa, puede tener autonomía a pesar de necesitar de manera permanente a un otro para poder cumplir con las actividades de la vida cotidiana.

Una vez más el Movimiento de Vida Independiente fue central en este concepto, pues las personas que pertenecieron a él manifestaron que, a pesar de las limitaciones reales, tenían la capacidad de decidir por sí mismas. Es así que este concepto refiere a la libertad y a la dignidad de la persona con discapacidad. Muchas veces las PCD se encuentran con la dificultad de que no las consideran capaces de ser autónomas, ya que las limitaciones parecen ser el foco social.

La autonomía siempre debe estar presente en las PCD, técnicos que los asisten y familiares, ya sea como un punto de partida como de llegada (Palacios, 2008).

Verdugo (2013) sostiene que la *Convención* es muy importante para conocer y visibilizar los derechos de las PCD, pero para que realmente puedan conquistarse los cambios es necesario generar con todos los involucrados un “marco de referencia de calidad de vida”. Para esto plantea tres acciones necesarias con el fin de lograr que las PCD

puedan estar incluida en distintos espacios: realizar una planificación individual, trabajar con las distintas organizaciones para que las puedan recibir y crear un sistema de apoyo.

Según este autor, el *sistema de apoyo* implica visualizar y proveer lo que necesita cada persona para estar incluida en ámbitos comunes. Significa, entonces, una “planificación centrada en la persona” que se va construyendo por un proceso flexible y continuo de acuerdo a sus aspiraciones y posibilidades. Este modelo de planificación pasa de ser construido solamente por profesionales, básicamente de la salud, a ser co-construido en primer lugar con la persona con discapacidad en cuestión y luego involucrando a su círculo social más cercano.

2.2.3 Algunas contradicciones

Como dije antes, si bien la *Convención* plantea que la discapacidad es un resultado de la interrelación entre una deficiencia de la persona y las barreras sociales, el paradigma social muchas veces sostiene que en realidad las últimas son la causa de la discapacidad. La persona se encuentra entonces en “situación de discapacidad”, pasando a ser invisible la deficiencia.

Ferrante (2014) plantea que desde esta óptica hay tres líneas de análisis que ponen sobre la mesa lo contradictorio de querer ocultar la deficiencia. En primer lugar, que la misma siempre está relacionada a un cuerpo físico y ese cuerpo, en cierta manera, también es un constructo social. A su vez, en esos cuerpos con deficiencias, “raros”, se envuelven muchas veces las propias consecuencias sociales (por ejemplo, situaciones de pobreza), en cambio las respuestas del Estado siguen siendo individuales, hecho que propicia aún más la exclusión y la dependencia. Por último, esta postura también fomenta indirectamente el modelo de belleza y de cuerpos perfectos. Es así como el sujeto con discapacidad queda atrapado en:

Un proceso de desencarnación de la deficiencia para poder seguir adelante con la vida y en el cual emergen emociones de vergüenza, culpa e ira por las funciones corporales perdidas. Estas emociones son agravadas en las interacciones cotidianas de las personas con discapacidad, con las personas sin discapacidad en donde las primeras diariamente sufren desaires, evitación, condescendencia y, ocasionalmente, crueldad directa (Ferrante, 2014, p. 22).

Asimismo, la *Convención* y el marco normativo tienen un impacto en dos sentidos en las sociedades latinoamericanas. Por un lado, se transformó en una herramienta de la sociedad civil para exigir derechos y, por el otro, la renovación del lenguaje en las políticas

públicas, donde el término de *discapacitado* o *minusválido* cambió por el de *persona con discapacidad*.

Teniendo en cuenta estas concepciones, desde mi formación y experiencia profesional, parece pertinente señalar que la dimensión del lenguaje, el cómo denominamos, se torna fundamental a la hora de referirnos a una persona. El cómo hablamos configura realidades y sentidos en la vida de cada persona. No es lo mismo que un sujeto sea “Incapacitado” o “minusválido”, es decir alguien que no es capaz o que vale menos que otro que no tiene esta condición, que señalar que la discapacidad es una característica de la persona. Unos de los aportes de este documento internacional es que la discapacidad es una de las características de determinada persona y no algo que invada la condición de sujeto.

Las modificaciones en la terminología no solo implican un cambio de nombre, sino que reflejan los cambios de actitudes y pensamientos sobre cómo se entiende a la discapacidad. En este sentido se debe ser consciente de cómo el lenguaje construye realidades (Verdugo, 2013).

No obstante, siguen permeando algunos de los antiguos términos poniendo en evidencia las múltiples resistencias y dificultades que cargan las PCD, producto de prejuicios que tienen que ver con el “no puede hacer”.

De esta manera “mientras que se acoge al modelo social y su paradigma en el plano formal, los aspectos culturales (sociedades excluyentes y discriminadoras) y los aspectos sociopolíticos (polarización económica, alta fragmentación social) se mantienen constantes” (Ferrante, 2014, p. 17).

En las acciones reales, con respecto a la discapacidad, sigue predominando el asistencialismo, en donde se prioriza lo médico, y las acciones de los Estados continúan focalizando las políticas desde un lugar unidireccional haciendo foco en la vulnerabilidad. La deficiencia sigue ocupando un lugar central, siendo la persona objeto de caridad y lástima.

Se puede ver, pues, que el modelo rehabilitador sigue condicionando la mirada social de la discapacidad. ¿De dónde viene la concepción de rehabilitación? Esta es una pregunta clave, ya que tener que trabajar en pos de que la discapacidad desaparezca está pautado por el modelo médico hegemónico. Se debe tener en cuenta aquí el proceso del conocimiento, considerado como válido o verdadero, ya que la medicina se transformó en el saber científico más dominante en las diferentes sociedades. La misma se constituye como una ciencia empírica.

Las ciencias empíricas se caracterizan por utilizar los métodos inductivos, es decir, pasar de enunciados singulares a enunciados universales conformando hipótesis y teorías. Este pasaje se produce por la observación de cierta cantidad de casos o situaciones empíricas que, a través de un mecanismo lógico, llegan a la generalidad. Es así como se

distingue lo que es verdadero de lo que no lo es. De esta manera la medicina fue estableciendo lo que era sano y lo que escapaba a la norma, lo patológico.

El mecanismo inductivo se encuentra presente en nuestra contemporaneidad. En el caso de la discapacidad, los diagnósticos son un fiel reflejo de ello. Cuando un niño es diagnosticado como portador de parálisis cerebral o mielomeningocele, enseguida se dice que no es normal, en base a parámetros establecidos sobre normalidad. Es decir que el diagnóstico conlleva una realidad que determina que el desarrollo de ese niño va a ser diferente al de la mayoría de los niños y por esta razón hay que hacer todo lo posible por revertir esta situación, apostando a que a través de tratamientos de rehabilitación se acerque a la normalidad. Aquí se produce entonces otra inferencia inductiva, ya que parece ser que cuánto más próximo a la normalidad más posibilidades de desarrollarse como los demás tendrá. Debido a estas deducciones es que los niños con discapacidad en particular, y las personas con esta condición en general, siguen quedando excluidos de espacios sociales comunes.

A partir de esta concepción surge la Escuela Especial para niños con discapacidades, ya que los mismos no pueden aprender como los demás ni compartir espacios recreativos.

Frente a esta exclusión se puede plantear cómo las PCD quedan atrapadas en discursos que se diagraman desde lo científico, y “el no poder” se transforma en una verdad absoluta, pasando a ser “testigos modestos” de sus propias vidas.

La discapacidad se sigue percibiendo como algo ajeno e inusual. Es aquí donde hay que tener en cuenta que estamos en un momento de transición y las situaciones de discapacidad, por lo general, se desarrollan en contextos de marginación social. Vemos a menudo que la discapacidad aumenta en los contextos de pobreza, ya que en la mayoría de los casos cuando las personas cuentan con más recursos mayores son las posibilidades de sortear los obstáculos que encuentran. Al mismo tiempo, la pobreza genera discapacidad, pues muchas veces las necesidades básicas insatisfechas provocan problemáticas a nivel de salud, por ejemplo.

Asimismo, las personas con discapacidad están cargadas de miradas que las condicionan todo el tiempo, y son aquellas que las infantilizan, considerándolas que no son capaces de ejercer su autonomía como personas.

Sin embargo, se comienza a vislumbrar cómo se están incluyendo en la agenda de las políticas públicas la inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes aspectos humanos.

2.2.4 Tipos de discapacidad motriz

Esta sección se focaliza en la discapacidad motriz, dado que los niños de los procesos de inclusión seleccionados tienen este tipo de discapacidad. Lo primero a decir es que la discapacidad motriz se da cuando una persona tiene limitaciones en la movilidad que condicionan el desarrollo de las diferentes habilidades. Por lo tanto, hay un universo muy diverso en torno a lo que implica que una persona tenga discapacidad motriz.

La discapacidad motriz constituye una alteración de la capacidad del movimiento que afecta, en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, y que limita a la persona en su desarrollo personal y social. Ocurre cuando hay alteración en músculos, huesos o articulaciones, o bien, cuando hay daño en el cerebro que afecta el área motriz y que le impide a la persona moverse de forma adecuada o realizar movimientos finos con precisión. La discapacidad motriz se clasifica en los siguientes trastornos: trastornos físicos y periféricos, y trastornos neurológicos (Conafe, 2010).

En esta amplia definición se visualiza la gran variabilidad de realidades que pueden existir bajo el gran “paraguas” de la discapacidad motriz. Lo que es clave plantear es que en este tipo de discapacidad las barreras físicas adquieren una gran importancia, ya que son las que en línea general más afectan a esta población.

A continuación detallo particularidades de los principales diagnósticos que producen una discapacidad motriz, sobre todo pensando en la población infantil, que es hacia donde apunta esta investigación.

Parálisis cerebral

Uno de los diagnósticos más frecuentes que aparecen en la discapacidad motriz es el de parálisis cerebral (PC), que es producida por un trastorno neurológico generado por una lesión a nivel cerebral en la primera infancia.

La población con PC, por su complejidad y por su prevalencia, ya que es la más frecuente de la discapacidad física en la discapacidad infantil (Madrigal, 2007), es una de las que más ha aportado a diversas investigaciones y estrategias para un buen abordaje integral del niño con discapacidad motriz.

Lo primero a tener en cuenta es que la PC es producto de una lesión a nivel cerebral no progresiva pero permanente, que se produce cuando los centros motores del encéfalo todavía están inmaduros. Se estima que se puede producir hasta los tres primeros años de vida (García, Moreno y Montero, 2004) y que genera diversos trastornos a nivel muscular, de

tono y movilidad. Dependiendo de la ubicación y tamaño de la lesión se verán afectadas las acciones motoras, teniendo en general otros déficits asociados, tales como alteraciones en los sentidos de la vista, oído y tacto, entre otros. En el desarrollo del niño, experimentar con su propio cuerpo es fundamental para la maduración del sistema nervioso y específicamente para la adquisición de las funciones ejecutivas.

En la población a la que se viene refiriendo, es característico que se vea alterado el nivel perceptivo y se produzcan inadecuadas interpretaciones de la información, relacionadas al propio cuerpo, al entorno y a las relaciones con el medio ambiente, lo que puede generar otro tipo de consecuencias, como alteraciones conductuales y, en algunos casos, puede haber retraso cognitivo.

Es muy frecuente que en la PC se encuentre alterado algún aspecto del lenguaje, ya sea en la adquisición como en su desarrollo. “El desarrollo del lenguaje en un niño normal es consecuencia de la interacción de múltiples aspectos de maduración y ambientales. Entre ellos el desarrollo neuromuscular de la zona oral y perioral que permiten la ejecución del habla (García, Moreno y Montero, 2004, p. 20).

El lenguaje como función psicológica superior se da gracias a los circuitos neuronales que se producen en la corteza prefrontal, siendo esta la de más alta complejidad. En un principio estas conexiones son incalculables, pero a medida que el niño va experimentando y automatizando conductas, va descartando las conexiones que no le son útiles. Se debe tener en cuenta que estas funciones tienen la misión de supervisarse a sí mismas, la autorregulación y la ejecución de las actividades de la vida diaria.

Viera (2012), en su tesis de maestría, plantea que en los niños con parálisis cerebral es fundamental buscar diferentes estrategias para propiciar y desarrollar la comunicación y el lenguaje. Basándose en Vygotsky, la autora plantea que “el lenguaje, ahora como instrumento del pensamiento, reestructura la actividad y plantea algunas consecuencias en términos del análisis de la autorregulación. Por un lado, las operaciones cognitivas se independizan del contexto y por otro, también reestructuran el campo perceptivo” (p. 48).

Las funciones psicológicas superiores son las más complejas, las que permiten al hombre plantearse objetivos, planificar su vida, poder comenzar, cambiar o detener las actividades según el momento, y ejecutar acciones que son supervisadas por él mismo.

Otras de las particularidades de la PC es que en la mayoría de los casos el diagnóstico no se produce de manera inmediata, sino que son los padres los primeros en darse cuenta de que hay algo que no está bien, y ahí comienza el proceso más difícil que va desde la sospecha de que algo va mal hasta la comunicación del diagnóstico.

De esta manera el primer “detector” de que algo no está bien es la familia, quien comienza en una búsqueda por saber qué le pasa a su hijo, respuesta que muchas veces no se produce de forma inmediata. Una vez que se llega al diagnóstico, se produce un duelo, y

muchas veces es en el mismo momento cuando se comienza con un sinfín de acciones para que el niño tenga los tratamientos adecuados.

Entonces, ¿qué es lo que sucede cuando hay una lesión cerebral que produce una discapacidad motriz, que implica una dependencia del otro en la mayoría o incluso en la totalidad de las actividades de la vida diaria? Hay que tener presente que en muchos casos, al tener una limitación tan severa, estas personas no pueden interactuar espontáneamente con el medio. El juego, por ejemplo, no se da natural ni espontáneamente, por lo que la iniciativa se verá afectada, ya que el estar dependiendo para todo de un otro (por ejemplo, para que le alcancen un juguete), los niños quedan en una actitud totalmente pasiva. Por otro lado, hay que tener en cuenta que necesitan de un adulto para cubrir sus necesidades básicas, como comer, cambiarse los pañales, bañarse, entre otras (la mayoría de las veces estas tareas las realiza la madre), y los tiempos son regulados por este adulto, independientemente de la edad del sujeto. De esta forma el niño va creciendo desde un lugar de pasividad, sobre todo cuando no hay lenguaje oral y no puede proponer o enunciar sus deseos, ni ir construyendo herramientas para la planificación o la regulación. Es de esta manera como la creatividad, sobre todo la imaginación, muchas veces no tienen cabida.

En este sentido, hay que brindar el espacio donde se enseñe a jugar y se fomenten la iniciativa y la creatividad. Se vuelve necesario mostrar cómo se juega, poner en palabras lo que ellos no pueden y permitir que el adulto funcione como intermediario para que el juego sea posible.

Es fundamental poder trabajar con el niño y fundamentalmente con la familia, la posibilidad de que más allá de las limitaciones reales que pueden existir, se puede (y debe) apostar a la autonomía, y que la misma está en la posibilidad de elección. Desde esta perspectiva, la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky es fundamental para el desarrollo de las funciones más complejas del ser humano.

La mediación es un proceso por el cual las herramientas y los signos se incorporan a la acción humana y le dan forma en modos que resultan fundamentales. Una vez incorporados alteran todo el proceso cambiando también su estructura y funciones. Esta idea retoma, claramente, la ley genética del desarrollo cultural en el niño, planteada por Vygotsky, que sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen sus orígenes en la vida social (Viera, 2012, p. 51).

Resulta, entonces, muy importante buscar un sistema apropiado de comunicación según las necesidades de cada uno, en el que pueda estar involucrada la comunicación aumentativa, por ejemplo, a través de la cual el sujeto pueda ser escuchado y tenido en cuenta. Muchas veces sucede que un niño tiene un gran potencial intelectual, pero con mucha dificultad para expresarlo, por lo cual, si no es valorado a tiempo, esa capacidad se

va perdiendo. Por eso debe empezarse desde que el niño es pequeño a buscar diferentes estrategias de comunicación. Por otro lado, se le deben hacer llegar todas las experiencias posibles que él por sí solo no va a poder experimentar: acercarle diferentes texturas, relatar lo que va sucediendo a su alrededor (lo que él no pueda percibir), prestar el cuerpo para el juego o la voz para construir el relato que él no puede contarse a sí mismo. Recordemos que en un niño sin discapacidad, el contarse a sí mismo cosas que le van sucediendo le permite dar significado y configurar la realidad.

Mielomenigocele

La mielomenigocele es un diagnóstico que refiere a lesiones de alta complejidad de carácter congénito que no permiten el cierre del tubo neural. Este tubo es el origen del sistema nervioso central y es lo que antecede, en el embrión, al cerebro y a la médula espinal. Por lo general, este “defecto” se produce entre la tercera y cuarta semana de gestación y puede ir desde un cierre incompleto de una vértebra hasta lesiones mequiomedulares graves, así como malformaciones del sistema nervioso central. Según dónde se encuentre la lesión, es lo que le va a afectar al sujeto, e implica que las meninges sobresalen de la apertura espinal generalmente afectando los miembros inferiores. Es frecuente que al nacer, además de cerrar la lesión, se deba realizar una derivación del líquido raquídeo, colocando una válvula (BPS, 2017).

Si bien no tiene por qué estar asociado a un trastorno intelectual, se ha observado que estos sujetos tienen dificultades en lo temporo-espacial. Desde el comienzo, el sujeto está atravesado por esta lesión, que muchas veces le provoca insensibilidad en parte de su cuerpo y la imposibilidad de moverse sí mismo. Esto limita la experimentación del propio espacio que, sumado a que muchas veces hay sobreprotección, provoca que el niño no pueda descubrir el mundo de forma espontánea.

En la primera fase del proceso perceptivo, las personas captan el ambiente que les rodea y el trabajo de evaluación y corrección óptica es importantísimo, sin embargo, cada uno de los cerebros de los individuos procesará de distinta manera los diferentes estímulos ambientales. La consciencia de la relación total de su organismo con su propio entorno trabaja constantemente a partir de las experiencias vividas, y va relacionando las sensaciones de su realidad presente con la historia de sus percepciones del pasado, con la finalidad de percibir mejor este presente y su futuro para adaptarse a situaciones parecidas. (López Madrigal, 2015, p. 52).

Es necesario, entonces, fomentar desde el principio el conocimiento de sí mismo, estimular todo lo que implica ubicarse en el espacio, llevar hasta él lo que no puede alcanzar por su limitada movilidad.

Cuando entendemos nuestro cuerpo y aprendemos a movernos, estamos cenestésicamente en sintonía con la dinámica cinética, así nuestro concepto del espacio está conectado a esta dinámica. En la base de nuestro aprendizaje original, desarrollamos más nociones complejas del espacio (López Madrigal, 2015 p. 73).

Distrofia muscular

Lo primero a señalar es que este diagnóstico implica una enfermedad progresiva muscular, que produce una pérdida de funciones de forma paulatina. Esto implica que a medida que pasa el tiempo se produce una discapacidad cada vez más severa, hasta que se produce la muerte. Existen diferentes tipos de distrofia, pero todas tienen una base genética de carácter hereditario.

El diagnóstico llega aproximadamente a los cinco años. Es una enfermedad que se desarrolla en etapas, donde el niño en un principio no presenta síntomas y hacia los 4 o 5 años empieza a tener una torpeza motora. Luego comienza toda una etapa evolutiva, en la que se van perdiendo funciones y habilidades motrices hasta ser usuario de silla de ruedas. En la etapa final los niños no pueden mover los miembros inferiores, hay una insuficiencia respiratoria y los órganos gastrointestinales comienzan a fallar y a dejar de responder. La expectativa de vida va de los 15 a los 20 años de vida (Chaustre y Chona, 2011).

Es de destacar que la enfermedad no produce deterioro cognitivo. De esta manera, el niño hacia los 9 o 10 años comienza a ser más consciente de su condición, se empieza a angustiar y a enojar mucho. A esto se suma que cada vez más necesita adaptaciones en sus espacios y la utilización de ayudas técnicas, como andadores, bastones y sillas de ruedas. El niño percibe cómo, a medida que sus pares van conquistando "independencia", él la va perdiendo (Osuma, 2016). Para esta autora es muy importante que el entorno se vaya adaptando a sus necesidades, para que pueda seguir estando allí.

Sin embargo, a lo largo de distintas experiencias se observa que muchas veces el sistema educativo no puede realizar las adaptaciones necesarias y los niños más grandes o adolescentes, en la etapa más dura de la enfermedad, terminan su escolaridad en una Escuela Especial.

2.3 Educación inclusiva

En este capítulo desarrollo otro de los conceptos claves de la presente investigación, la educación inclusiva, y realizo un breve repaso de la historia del concepto, sus pilares y características.

2.3.1 Un poco de historia

Desde sus orígenes, la escuela como institución constituyó un dispositivo de control para los niños, donde debían aprender todos por igual, como máquinas. En este contexto, la escuela tuvo (y aún tiene) el rol de disciplinamiento, de educar al ser humano con la finalidad de que sea productivo socialmente, sin considerar las diferencias entre los sujetos educables, y sin existir en ella lugar para el “diferente” o para el que no aprendía. Esta lógica, propia de las sociedades industriales, determinaba lo normal y lo no normal, y a lo largo de la historia la escuela desarrolló políticas educativas regulando y legitimando saberes que respondieron a ideas y prácticas productivas, sirviendo para la elaboración del imaginario de la época. En este escenario, la escuela forma parte del “gran fantasma social, es la idea de un cuerpo social que estaría constituido por la universalidad de las voluntades” (Foucault, 1992).

Desde esta perspectiva, había una única forma de aprender y enseñar, sin dar lugar a la diversidad de posibles aprendizajes diferentes. Los roles de una relación pedagógica eran estáticos, establecidos por el modelo hegemónico productivo.

Los niños debían ser educados todos de la misma forma, el maestro tenía el poder y la responsabilidad de enseñar a un grupo de alumnos homogéneos, ya sea por edades, nivel, comportamiento, etcétera. De esta manera podemos decir que la noción del grupo no estaba presente, pues no estaba en juego la subjetividad de cada uno, sino que era una suma de niños intentando aprender lo mismo y de la misma manera. Por lo que alguien con algún tipo de deficiencia ni siquiera tenía un lugar en la sociedad. Así, “se ve cómo la institución educativa es un ámbito donde se reproduce en parte la configuración social en general y en donde se generan formas peculiares de organizaciones e instituciones singulares que la legitiman y las garantizan” (Fernández, 1998).

Los niños con discapacidad no eran sujetos posibles de ser educados en una escuela regular, sino que debían recibir una atención especializada, con abordajes diferenciados y objetivos distintos. De esta manera se fue visualizando la posibilidad de que el niño con alguna dificultad pudiera concurrir y/o permanecer en la escuela, siempre y cuando se contemplara esta dificultad desde una perspectiva individualista. Se comienza a reconocer e identificar que el sujeto es diferente al otro, por una deficiencia, por lo que necesita una

ayuda especial. Esta ayuda solo es para estos sujetos y de forma aislada al grupo, ya que la misma se produce en un aula especial o directamente en una Escuela Especial donde se hace una “discriminación positiva” y se reúnen a alumnos con dificultades similares, para un mejor aprovechamiento de los recursos humanos especializados. Desde esta perspectiva, va surgiendo el modelo de integración o “esencialista” donde el sujeto con dificultad se debe adaptar a los valores normales del contexto del escolar.

Aquí surge el concepto de alumno con Necesidad Educativa Especial (NEE), como aquel que tiene una dificultad determinada y por lo tanto se le asigna la responsabilidad educativa de este alumno a los especialistas, adaptando las propuestas curriculares a tal punto que muchas veces el currículo termina siendo paralelo al general, produciéndose una desvinculación de los contenidos que abordan los compañeros. Esta postura es característica de la perspectiva integracionista de la educación, que se propone acomodar al niño con dificultad a los valores normales (Ainscow y Echeita, 2010).

A nivel Internacional, desde los años 70 se plantea la cuestión de que un sujeto con discapacidad pueda concurrir a un centro educativo, coincidiendo con el momento planteado anteriormente en la historia del concepto de discapacidad.

Fue entonces cuando se comenzó a pensar en la forma de integrar al alumno con discapacidad y se buscaron estrategias para que pudiera concurrir a la escuela, desarrollándose el modelo integracionista, centrado en el diagnóstico y en las necesidades educativas especiales, en donde el sujeto diferente se debe adaptar al centro educativo y lo “especial” es quién se debe seguir ocupando de la educación de estos sujetos. En este sentido los apoyos van dirigidos solamente al alumno con características especiales y, si bien se aspira a que concurra al sistema común, el modelo se focaliza en lograr que la persona supere la dificultad para poder continuar integrado en el sistema educativo.

En la *Declaración de Salamanca* (1994), comienza a propiciarse el cambio de paradigma, del integracionista al inclusivo, ya que se plantea la necesidad de que el sistema educativo común brinde enseñanza a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales.

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela (Unesco, 1994, p. 11).

Este proceso de cambio de modelo implicó el pasaje de pensar en lo particular e individual de lo diferente a proponer que la diversidad es parte de la educación, y que es necesario trabajar con todos los actores involucrados las diferencias y estrategias para aprender todos juntos, con la base del principio de la participación.

La *Declaración* transmite que “los cambios metodológicos y organizativos efectuados en respuesta a alumnos que experimentan dificultades, pueden beneficiar en determinadas condiciones a todos los niños y niñas. En esta formulación se reconoce que los alumnos categorizados como con ‘necesidades educativas especiales’ constituyen el estímulo que puede impulsar el desarrollo hacia un ambiente global de aprendizaje más rico” (Ainscow, 2001, p. 112).

2.3.2 Hacia una educación inclusiva

La educación no debe buscar la formación de futuros ciudadanos ideales, sino que debe implicar la preparación de los futuros hombres y mujeres para la vida, con sus potencialidades y debilidades, con sus igualdades y diferencias, entre otras características.

La educación es la mediadora para acceder al mundo simbólico sin el cual quedamos afuera de la cultura. La educación es así un acto de distribución de la herencia cultural que no solo es acceder a lo valioso y valorado, sino también a lo controvertido, a lo que se ha mantenido en silencio y es preciso desocultar (Barcos, 2007).

Se debe tener en cuenta que la educación inclusiva es un constructo de todos los actores de la educación, resultado de cuestionamientos y un repensar constante de los modelos educativos tradicionales. Implica un permanente desafío de la educación contemporánea y se inscribe en los diferentes grupos que estuvieron excluidos del sistema educativo a lo largo de la historia, ya sea por situaciones de discapacidad o interculturalidad (Valenciano, 2008).

Considerar que más allá de las diferencias todos los niños puedan ir a una misma escuela, significa una apuesta a aceptar al otro tal como es, rompiendo con la imagen de un modelo de niño y/o persona única.

De esta manera, la inclusión en la educación refiere a una condición ontológica de la humanidad, ya que implica poder convivir en y para la diversidad y reconocer que todos los estudiantes tienen necesidades educativas propias y específicas (Barcos, 2007).

La educación inclusiva, según Booth y Ainscow (2000), implica un proceso de

fortalecimiento educativo y social, en donde los beneficiarios son todos los actores involucrados en el mismo y no solo los alumnos con alguna diferencia específica. En este proceso se debe tener en cuenta constantemente a las barreras para el aprendizaje que puedan aparecer en un centro educativo, en sujetos que por alguna situación particular y diferente a la mayoría de los alumnos no pueden acceder al conocimiento como los demás. Debemos tener en cuenta que el principal fin de cualquier centro educativo es lograr un buen proceso de aprendizaje en todos sus alumnos, teniendo en cuenta las diferencias de cada uno.

Entonces, la educación inclusiva implica hablar de un cambio de modelo, “ya que lo que está en juego es un cambio profundo del paradigma deficitario de influencia médica y psicológica, que considera a las personas excepcionales como enfermos-retrasados-deficientes y subnormales, al paradigma de competencia educativa que reconoce a las personas excepcionales como un valor en sí mismas como personas y no como personas enfermas” (López Melero, 2001).

Desde la perspectiva del proceso de inclusión, un concepto central es la participación y el reconocimiento explícito de múltiples inteligencias, entre ellas la interpersonal. Involucra el bienestar en general de todo actor de la comunidad educativa e implica un proceso de autoanálisis que no tiene fin sobre cómo atender a la diversidad de todos los alumnos. Se considera este proceso esencial porque hay un alto porcentaje de alumnos vulnerables en los centros educativos, que hay que atender, ya que pueden en algún momento ser excluidos. La inclusión y exclusión son parte de un mismo proceso, por lo que hay que analizar continuamente las barreras para la participación y el aprendizaje (Ainscow y Echeita, 2010).

Es así que no solo se centra en los alumnos con necesidades educativas especiales sino en todos los alumnos, y en todos los actores involucrados en un proceso educativo, es decir alumnos, docentes y familia.

Si bien las raíces más profundas están en la inclusión de los más necesitados de aprendizaje social, como han sido las poblaciones con necesidades educativas especiales, la trascendencia del concepto, y de ahí su importancia, están en la inclusión de otros grupos que las sociedades han dejado en la más alta vulnerabilidad como son las minorías étnicas, lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que se construyen en las ciudades (Valenciano, 2008, p. 9).

La inclusión educativa apunta a la diversidad, es decir, a la situación de que todos los

alumnos y alumnas tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder al currículo escolar. Estas necesidades derivan de múltiples factores: culturales, sociales, de género y personales. Estas necesidades no hacen a las niñas y niños ni a los adolescentes mejores o peores sino diversos, a pesar que suelen valorarse, por ejemplo, las altas capacidades y fundamentalmente las intelectuales (Barcos, 2007).

Booth y Ainscow (2000), proponen una guía para centros educativos, construida por una serie de indicadores que pretenden visibilizar el nivel de inclusión del centro, con el fin de mejorar la calidad de la educación. “El índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad” (p. 13).

Ellos parten de un trabajo anterior realizado en Australia, en el que establecen indicadores para evaluar la calidad de la educación de los alumnos con NEE en centros educativos comunes.

Sin embargo, ellos van más allá e involucran todos los aspectos y a todos los actores de un centro educativo, ya que la inclusión–exclusión se puede dar en cualquier momento y con cualquier actor. Ellos plantean, por ejemplo, que se puede dar una buena inclusión en un alumno con una NEE, pero excluir a otros alumnos con otras diferencias.

En el Índice se plantea que el término de *necesidad educativa especial* se sustituya por el de *barrera para el aprendizaje*, entendiendo a la misma como aquellos aspectos que no permiten un desarrollo pleno del alumno en el aprendizaje y la participación. Por lo que el proceso de inclusión implica, entonces, una serie de “procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión en la cultura, los currículos y las comunidades locales de cada escuela” (Booth y Ainscow, 2000, p. 20).

Para ellos el concepto de NEE no hace más que etiquetar al que es diferente, centrándose únicamente en las dificultades y causando de antemano la generación de bajas expectativas del docente para con su alumno “especial”, que a su vez requiere de un especialista para poder ser atendido.

Es por estas múltiples razones que sustituyen a este concepto por el de Barreras para el aprendizaje y la participación, implicando una mirada de las dificultades desde el paradigma social, ya que las mismas son el producto de la relación de los estudiantes y sus entornos.

Siguiendo con estos autores, en un proceso de inclusión hay que analizar de forma continua tres dimensiones de la institución: la cultura institucional, la política institucional y las prácticas cotidianas. La primera se constituye por los diferentes valores que el centro educativo tiene y que están dirigidos a una determinada comunidad. Por eso, para pensar la

inclusión es necesario aspirar a principios que propicien seguridad, respeto y confort a cada uno de sus miembros más allá de las diferencias. En este sentido se debe buscar una política institucional que beneficie el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes a través de los distintos apoyos que faciliten el estar todos juntos más allá de la diversidad que pueda haber en el alumnado. Estos apoyos se traslucen en lo concreto en diferentes actividades que permiten generar mecanismos y estrategias para lograr una buena acogida de todos. De este modo, los procesos administrativos de la institución adquieren un carácter de suma importancia, ya que son los que habilitan o no a los diferentes procesos inclusivos.

Por último la dimensión de las prácticas inclusivas implica la relación entre las dos dimensiones anteriores, traduciéndose en lo cotidiano en que los docentes puedan efectivizar realmente prácticas inclusivas, donde la participación de toda la población se produzca y sean cada vez menos las barreras para el aprendizaje. Esto se logra teniendo cierta coherencia entre las dimensiones mencionadas antes y la apertura hacia la comunidad, para movilizar apoyos fuera del ámbito escolar.

Es necesario analizar de forma continua las relaciones entre las tres dimensiones, su coherencia e incongruencia, y ser autocrítico para poder pensar en posibles mejoras a través de un plan. En este proceso todos los actores de la comunidad educativa deben estar involucrados y tomar en cuenta diversos indicadores que representen las tres dimensiones.

Desde una perspectiva pedagógica, la Educación inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo (Valenciano, 2008, p. 17).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que pensar en una escuela inclusiva implica pensar en el contexto en la que la institución se encuentra, y con él en la comunidad. Entonces, “es fundamental entender a la escuela y al aula como una comunidad en la que cada persona es un miembro necesario y valioso, y tiene una función que desempeña para apoyar a los demás” (Calvo, 2009, p. 43).

Para Calvo (2009) es fundamental el vínculo de la escuela con la comunidad para lograr una verdadera inclusión en la educación. Se deben ir estableciendo distintas conexiones, redes entre diferentes escuelas, centros sociales, centros de salud, entre otros, para potenciar la convivencia, así como mejorar la comunicación, los recursos y la comprensión cada vez más amplia de la diversidad.

Parafraseando a López Merelo (2001), la educación inclusiva se inserta en el paradigma de la educación de la diversidad que implica un movimiento crítico de la educación, el cual se caracteriza por la explicitación y concientización de la multiplicidad de

culturas y/o formas de entender a las personas en un mismo momento y lugar.

Sin embargo, en la actualidad aún es difícil de visualizar y entender este paradigma, ya que el mismo implica “aceptar que el discurso de la cultura de la diversidad es el discurso de la legitimidad de la otra y del otro como verdadera otra y otro, es decir, es el reconocimiento de la identidad personal y de la emancipación de personas excepcionales” (López Merelo, 2001, p. 19).

En este sentido, Viera y Zeballos (2014), tomando a Fullan y Hargreaves, afirman que el cambio escolar depende de lo que los docentes hagan y piensen, es decir de la cultura escolar. Para los autores no habrá mejora sin el maestro, por eso apuestan a un profesionalismo interactivo, el cual incluye redefinir el rol docente y las condiciones en las que se trabaja. Los autores desarrollan lineamientos para el docente, donde invitan a entrar en contacto con los propios valores, necesidades, sentimientos e intenciones personales; localizar y expresar “la voz interior”, dicen, proporciona una gran fuente de energía y claridad para superar la sobrecarga en la tarea docente. La inclusión educativa implica un proceso permanente de mejora escolar, de cambio.

2.3.3 La educación de los niños con discapacidad en Uruguay

A lo largo de la historia los discursos políticos y educativos naturalizaron las desigualdades entre personas con y sin discapacidad, produciendo acciones y sobre todo creando respuestas desiguales, basándose en diferentes tipos de expectativas. La idea de un “no puede predominar desde la ideología de la Normalidad, condicionando los procesos de aprendizaje (Míguez, 2016).

Viera (2012) en su investigación aborda la historia de la Educación Especial uruguaya. Allí se identifica claramente cómo surge la Escuela Especial, siendo en un primer momento una materia en manos de lo privado, cuando se crea el Instituto Nacional de Ciegos a finales del siglo XIX. Luego se instala el Instituto Nacional del Sordomudo, y en 1917 se empiezan a crear “las clases diferenciales para niños débiles mentales” en las escuelas comunes de la educación pública. Sin embargo, a lo largo de los años va creciendo la preocupación por la educación de los niños con discapacidad, y cada vez se va especializando más y valorando la importancia de sostener una Educación Especial segregada para poder atender de mejor manera a niños que tenían necesidades diferentes y especiales. Se comienzan a crear escuelas especiales específicas para discapacitados intelectuales y se emprende una búsqueda por la formación de docentes en Educación Especial.

Entre sus muchos logros, la Educación Especial demostró que las personas con discapacidad son capaces de aprender, de comunicarse, de trabajar, de llevar una vida plena, siempre y cuando se le brinden los apoyos necesarios para satisfacer sus necesidades particulares (García, s/a, p. 16).

No obstante, es de destacar que más allá de la continua carrera por profesionalizar la Educación Especial, en el proceso histórico resulta llamativo que la Escuela Especial para discapacidad motriz se crea tardíamente, a principios de 1980, lo que habla de la dificultad que tuvo esta población para acceder al sistema educativo.

La tardía aparición de esta escuela en comparación de otros establecimientos de Educación Especial se podría asociar a la influencia de las concepciones de la discapacidad en la configuración de campo de la Educación Especial en nuestro país (Viera, 2012, p. 126).

En este sentido se puede ver cómo los niños con discapacidad motriz severa no eran considerados capaces de ser educados formalmente. Sin embargo, es pertinente mencionar aquí que los niños con discapacidad motriz leve y moderada fueron de los primeros en considerarse que podían ir a una Escuela Común junto a sus pares sin discapacidad. No obstante, corresponde resaltar que los niños con discapacidad motriz severa quedaban excluidos del sistema educativo.

A pesar de lo anterior, Uruguay fue un país pionero en América Latina en preocuparse por la educación de estos sujetos, logrando que a mediados de 1900 un alto porcentaje de niños con discapacidad asistieran al sistema educativo primario.

Es así como este subsistema de primaria a lo largo de la historia se fue capacitando y adquiriendo un alto nivel de especificidad en diferentes estrategias pedagógicas para distintas realidades de niños con discapacidad. De esta manera no solo las escuelas especiales eran las especialistas para trabajar con niños con discapacidad, sino que a su vez, dentro del mundo de “lo especial”, había centros educativos especiales para cada tipo de discapacidad. Las escuelas especiales son las que tienen como población objetivo a niños con discapacidad intelectual, existiendo en líneas generales una en cada zona de Montevideo. Las escuelas específicas son, por lo general, centros únicos en el país, y se especializan en: discapacidad auditiva, discapacidad visual, trastornos del desarrollo, trastornos de conducta, y discapacidad motriz.

Parece ser, entonces, que la educación de un niño con discapacidad debe estar en manos de “especialistas de la Educación Especial”. Así fue que las adaptaciones curriculares o las maneras de enseñar específicas en determinadas dificultades del aprendizaje condicionadas por una discapacidad, dependieron por mucho tiempo solo de los docentes capacitados específicamente para cada una de ellas.

La aparición de la escuela N° 200 prácticamente coincide con el surgimiento del modelo integracionista de la educación, ya que “desde la década de los 80, se plantea el objetivo de normalización, para esta población a través de implementación de adecuaciones

curriculares individuales y la presencia de una maestra itinerante quien articula y coordina la inclusión educativa de estos alumnos” (Viera, 2012, p. 262).

Por otro lado, como ya fue planteado anteriormente, uno de los íconos en el proceso histórico de la educación inclusiva fue la *Declaración de Salamanca*. En ella ya se plantea la importancia de la Educación Especial en el proceso de inclusión.

Las escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras. El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias. La inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que estas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias en lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos (Unesco, 1994, p. 19).

De esta manera, desde los comienzos de los planteos de que los niños con discapacidad podían y debían ir a una escuela regular, se reconoció la importancia de la Educación Especial, para este tipo de población.

No obstante, como también fue planteado, ya en los noventa se comienza a considerar que los niños con discapacidad pueden concurrir a la Escuela Común, con las distintas adaptaciones necesarias para que el niño pueda aprender con otros niños sin discapacidad. Una de las fundamentaciones más fuertes de ésta posibilidad es que todos los niños tienen el derecho a aprender, a convivir y a crecer juntos más allá de las diferencias.

Es en ésta línea que las escuelas especiales se van transformando en centros de recursos para la Educación Común, ya no solo como centros de derivación de niños, sino como un lugar de referencia para construir y pensar de manera conjunta estrategias para que los niños puedan aprender juntos.

En 2014 comienza a funcionar la “Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela”. Este proyecto apuesta a profundizar la idea de que la Escuela Especial sea una referencia para la Escuela Común. Es así que se habilita una sala docente por mes para pensar, en conjunto los docentes de la Educación Especial y la Común, las mejores estrategias para incluir a un niño con discapacidad y sostener el proceso.

Asimismo, en este proyecto se propone trabajar la inclusión desde lo social, realizando talleres de niños y familias sobre derechos, discapacidad, diversidad y convivencia. Apuntando a que “una construcción participativa, en lo relativo a la centralidad de los

aprendizajes, señala como bases para la organización una mirada ética: la ética del pensamiento (pensar y actuar en la complejidad y en la diversidad), la ética de la ciudadanía (participar en la vida democrática) y la ética del bienestar (sentir y ser en la grupalidad)” (Samaniego, Unesco, 2018, p. 107).

En este contexto, la voz de los niños (principales protagonistas en la escuela) tomó mucha relevancia y se realizaron dos Congresos de niños de la Red, en los que enunciaron en sus propias palabras la importancia de apostar a una educación inclusiva.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Fundamentación

Problema de investigación

El presente estudio se trata de una investigación cualitativa, que busca estudiar al impacto de la inclusión de niños con discapacidad motriz en la convivencia escolar en diferentes experiencias educativas en escuelas públicas de la ciudad de Montevideo.

Al hablar de convivencia escolar me refiero a los diferentes vínculos que se producen en torno a una institución educativa, construyéndose una especie de red entre los diferentes actores involucrados en cada escuela, es decir docentes, estudiantes y familias. A su vez, cada escuela está inserta en una comunidad que repercute cotidianamente en la realidad del día a día. La forma en que se establecen las diferentes conexiones entre unos y otros, va configurando el clima y la convivencia escolar, así como la cotidianeidad de la institución y las diferentes subjetividades de los múltiples protagonistas del sistema educativo.

Es en este contexto que se debe pensar a los distintos procesos de inclusión, no solo en situaciones de niños con discapacidad, sino en las diferentes realidades que significa la gran diversidad humana. Implica, entonces, preguntarse si el trabajar desde y para la inclusión no es estar trabajando en esta realidad actual.

Si bien la investigación se centra en los procesos de inclusión de niños con discapacidad motriz, intenté que no quedara únicamente en esta experiencia, sino que reflejara si la concepción de educación inclusiva está presente e implica pensar en una educación de calidad que beneficia a todos los estudiantes que concurren a la institución.

Consideré de suma importancia la posibilidad de visualizar la forma en que cada uno se enfrentaba en su día a día con los diferentes vínculos y entramados de relaciones que implica una escuela primaria. En la actualidad las escuelas representan una institución que se debe ocupar de las problemáticas sociales que viven cotidianamente los niños. Es así que van surgiendo diferentes políticas y programas que apuntan a dar respuestas a niños y adolescentes, más allá de lo pedagógico propiamente dicho, por ejemplo en problemáticas vinculadas a la pobreza, la violencia en el hogar, entre otros. De esta manera surgen, por ejemplo, los comedores en las escuelas, el Programa APRENDER, Mapa de Ruta de Maltrato Infantil, Escuelas Disfrutables, además de otras medidas que se fueron implementando.

Preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas de investigación que dieron origen a este estudio fueron las siguientes:

- a. ¿Cómo entienden la convivencia escolar los actores involucrados en un proceso de inclusión de niños con discapacidad motriz?
- b. ¿Cómo es la convivencia escolar cuando existen situaciones de inclusión de niños con discapacidad motriz?
- c. ¿Cómo es la participación del niño con discapacidad en los diferentes espacios y momentos de la escuela?
- d. ¿Cómo entienden a la discapacidad los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?
- e. ¿Cómo entienden a la educación inclusiva los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?
- f. ¿Cuáles son las estrategias institucionales que desarrolla una escuela primaria para la inclusión?

A partir de estas preguntas formulé el objetivo general de la investigación: estudiar cómo impacta la inclusión de niños con discapacidad motriz en la convivencia escolar de diferentes experiencias educativas en escuelas públicas de Montevideo. A partir del mismo se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- a. Indagar cómo entienden la convivencia escolar los distintos actores involucrados en experiencias de inclusión de niños con discapacidad motriz.
- b. Identificar las concepciones sobre discapacidad que están presentes en los distintos procesos de inclusión.
- c. Identificar las concepciones sobre la educación inclusiva que tienen los distintos actores de la comunidad educativa.
- d. Indagar cómo es la convivencia escolar en los diferentes espacios de las experiencias seleccionadas.

3.2 El proceso de conformación de la muestra

Luego de varios encuentros con los informantes calificados de la Escuela Especial y de intercambios con referentes académicos de la Facultad de Psicología de la Udelar que acompañaron el proceso de la investigación, tomé la decisión de realizar el estudio a partir de un muestreo teórico.

Este tipo de muestreo surge de la metodología de la “teoría fundamentada” propuesta por Strauss y Grassel en 1967, para desarrollar teoría sobre el comportamiento humano y lo social a partir de datos empíricos (Murillo, 2003).

Su resultado es producir teoría o una serie de hipótesis de carácter inductivo a partir de los datos recabados. De esta manera el muestreo teórico se conforma por participantes seleccionados con el objetivo de que puedan aportar a una teoría que se está desarrollando. El tamaño y las características de la muestra elegida se van definiendo en el propio proceso de investigación, en el que los datos que se recaban van llevando a otros escenarios y/o participantes, produciéndose un efecto en cadena hasta llegar a un grado de saturación, cuando se da por terminada la etapa de recolección de datos (Hernández, 2014).

En el presente estudio el muestreo teórico se fue definiendo con la premisa principal de establecer las distintas relaciones que existen entre la inclusión educativa de niños con discapacidad motriz y la convivencia escolar en los centros educativos que acogían a estos niños.

El primer paso en este muestreo fue la realización de entrevistas una de las maestra itinerante y a la directora de la Escuela Especial N° 200 “Dr. Ricardo Caritat”, quienes fueron las informantes calificadas de este estudio.

La Escuela Especial N° 200 pertenece al subsistema de Educación Especial del CEIP (ANEP) y es el único centro educativo especial perteneciente a la ANEP que tiene como población objetivo a niños y adolescentes con discapacidad motriz, en su mayoría severa. Son aproximadamente cien niños distribuidos en dos turnos de tres horas cada uno, con ciertas excepciones dado que algunos permanecen seis horas en la institución.

Este centro educativo se propone en su labor cotidiana que cada niña, niño y adolescente pueda llegar a los mayores niveles de autonomía que les sea posible. Es en este sentido que se pueden ver diferentes estrategias de trabajo que muchas veces implican diversas maneras de llegar al estudiante, e incluso variedad de propuestas en el tránsito educativo, dependiendo de las posibilidades y potencialidades de cada uno, así como también de las barreras y/o dificultades que van apareciendo en cada situación particular.

Las maestras itinerantes en todo este proceso cumple un rol fundamental, ya que tiene como fin acompañar la tarea de inclusión de niños y adolescentes en instituciones de Educación Común a nivel de primaria, principalmente en escuelas públicas. Existen algunas

excepciones en las que se acompañan procesos en colegios privados, así como también hay intervenciones a nivel de secundaria, ya sea en liceos como en centros educativos pertenecientes a la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU).

En el 2018 la escuela de referencia contó con tres maestras itinerantes para acompañar a más de cien estudiantes en su proceso de inclusión en diferentes centros educativos de Montevideo. En este sentido corresponde destacar que no todas las intervenciones se dan de forma frecuente ni con tanta cercanía.

En la actualidad identifiqué aproximadamente veinte casos en los que el niño incluido tuvo o tiene un vínculo muy importante con la Escuela Especial de una u otra manera.

En los diferentes encuentros con las informantes de la escuela constaté diferentes procesos inclusivos con características particulares, ya sea por el niño, la institución o la propuesta de la Escuela Especial, entre otros factores.

En un primer momento analicé las características de estos procesos de inclusión y pude identificar una escuela de Educación Común cercana a la Escuela Especial, donde se había realizado un proyecto interinstitucional.

En esta primera experiencia observé que una de las características que los diferentes actores resaltaron como un factor importante para pensar la inclusión y la convivencia escolar era la distancia geográfica del centro educativo y los domicilios de los niños. A partir de esto, consulté nuevamente a las informantes calificadas de la Escuela Especial y constaté la presencia de otra escuela, ubicada en el barrio del niño con discapacidad.

Por otra parte, en enero de 2019 surgió la oportunidad de presenciar la experiencia del Programa de “Verano educativo” en la propia Escuela Especial, donde se produjo un proceso inclusivo desde otro lugar, por lo que también fue tomado en cuenta para el estudio.

Por último, en nuevos encuentros con las informantes calificadas de la Escuela Especial, al comentar los datos que iba recabando y al observar las diferentes características de los procesos, consideré oportuno incluir otra particularidad; en ocasión de que un niño con discapacidad motriz, que siempre concurrió a la Escuela Común, por alguna razón retorna a la Escuela Especial. Por esto decidí elegir escuela a la que concurre una niña que está atravesando por un proceso similar.

De esta manera conformé el muestreo teórico con cuatro escenarios, entre los que se encontraron muchas similitudes entre sí y se resaltaron las particularidades de cada uno.

Considero que se llegó a una muestra representativa de los procesos de inclusión de niños con discapacidad motriz en los que la Escuela Especial tuvo o tiene un rol protagónico. Los mismos fueron la “Escuela amiga”, la “Escuela cercana”, la “Escuela de siempre” y el “Verano compartido”. En cada uno consideré importante involucrar a los diferentes tipos de actores que conforman la comunidad educativa, es decir docentes, estudiantes y familias.

3.3 Los escenarios

A continuación describo los cuatro escenarios elegidos para la conformación del muestreo con particularidades singulares.

3.3.1 La “Escuela amiga”

La “Escuela amiga” es un centro educativo ubicado a una distancia próxima a la Escuela Especial. Es una escuela de tiempo completo (siete horas y media), contando con nivel inicial (4 y 5 años) y primaria completa. Tiene una población aproximada de 250 alumnos distribuidos en grupos de 25 integrantes cada uno.

Desde el año 2014 se inició la experiencia de incluir en dicho centro a niños matriculados en la Escuela Especial, con el fin de que pudieran realizar un proceso inclusivo en la educación primaria común, con el apoyo y los recursos de la escuela de origen. Tal fue el caso de una niña, que tuvo la posibilidad de cursar los últimos años de primaria en la Escuela Común, logrando la inclusión propuesta y al mismo tiempo permitiendo continuar sus estudios a nivel de secundaria.

Uno de los factores que se evaluó como positivo en este proceso de inclusión fue la proximidad geográfica que hay entre las dos instituciones, facilitando que la niña asistiera a la escuela todos los días utilizando el transporte escolar de la Escuela Especial.

Dado el resultado exitoso de esta experiencia, al año siguiente se le propuso a la “Escuela amiga” incrementar las inclusiones. Es así que se incorporaron en forma paulatina a cuatro niños que no viven cerca de la escuela, habiéndose integrado a tres de ellos en un mismo grupo.

Para este estudio se tomó en cuenta a un adolescente con mielomeningocele, usuario en silla de ruedas que transitó por este escenario.

3.3.2 La “Escuela cercana”

El segundo escenario tiene que ver con otra Escuela Común, también cercana a la Escuela Especial, pero con la diferencia de que el niño incluido allí vive en el barrio.

Esta escuela funciona en un turno de cuatro horas en el horario matutino.

El niño con discapacidad incluido tiene mielomeningocele, es usuario de silla de ruedas, y tiene 12 años. Concorre a esta escuela desde nivel inicial, transitó una doble escolaridad acudiendo además a la Escuela Especial hasta el año 2017, y desde entonces continúa sus estudios solo en la escuela de origen, cursando actualmente quinto año.

3.3.3 El “Verano compartido”

Esta es una experiencia que se desarrolló en la Escuela Especial en enero de 2019, cuando por primera vez se abrió el Programa del CEIP de “Verano educativo” para niños matriculados en todas las escuelas de la zona. Como dato significativo, pude observar que la concurrencia de niños sin discapacidad fue mayor a la de niños con discapacidad, siendo un factor sorpresa. Se produjo una experiencia de inclusión diferente, casi sin planificarla, y de mucha riqueza para analizar cuestiones relacionadas con la convivencia escolar.

Se valoró como una experiencia única, donde en algún sentido se produjo un proceso inverso a lo que comúnmente sucede al pensar en procesos inclusivos: esta vez la Escuela Especial recibió a niños sin discapacidad.

El Programa tuvo una duración de un mes y funcionó de lunes a viernes, cuatro horas por día. Se caracterizó por tener distintos talleres artísticos, salidas didácticas y un campamento.

El niño con discapacidad tiene parálisis cerebral, es usuario de silla de ruedas, tiene 12 años y toda su vida fue a la escuela especial.

3.3.4 La “Escuela de siempre”

La “Escuela de siempre” está ubicada en un barrio de Montevideo alejado de la Escuela Especial. Sus instalaciones edilicias son muy grandes y antiguas y posee dos plantas a las que se accede únicamente por escaleras. A la misma concurren 530 niños distribuidos en 22 grupos, donde hay varios niños con distintas discapacidades.

Este escenario tiene la particularidad de que el caso que se selecciona para la muestra es una niña de 10 años que concurre a dicha escuela desde primer año, de ahí la “Escuela de siempre”. Está transitando un cambio paulatino en su escolaridad hacia la Escuela Especial, dado que hace cinco años fue diagnosticada de una distrofia muscular, de carácter degenerativa, por lo que desde entonces ha perdido día a día funciones musculares. En la actualidad aún puede caminar con ayuda, pero en el espacio escolar utiliza una silla de ruedas para su desplazamiento. En el año 2018 se estableció una escolaridad compartida, concurrendo actualmente dos días a la semana a la Escuela Común, cursando quinto año, y tres días a la Escuela Especial.

3.4 La técnica utilizada para la recolección de datos

La técnica utilizada para recabar los datos para la presente investigación se basó en la realización de entrevistas semiestructuradas, que contemplaron las siguientes temáticas: convivencia escolar, discapacidad y educación inclusiva.

Una de las características de la entrevista semiestructurada es que se realiza a partir de un guion planificado y preparado con antelación, el cual se basa en los ejes temáticos que se quieren investigar, aunque existe la posibilidad de que en los encuentros surjan preguntas espontáneas complementando la información requerida (Valles, 1999).

Me propuse que los diferentes encuentros fueran instancias relajadas en la medida de lo posible y en lugares cómodos y cotidianos para los participantes del estudio.

Las entrevistas se estructuraron en los tres conceptos claves de la investigación: la convivencia escolar, la discapacidad y la educación inclusiva. Cada uno nucleó aproximadamente cinco preguntas, por lo que el guion propuesto consistió en aproximadamente quince preguntas y un espacio abierto al finalizar el encuentro, que fue utilizado principalmente por los docentes.

Las entrevistas son una herramienta muy poderosa a la hora de recabar los datos en el campo, ya que permite indagar las vivencias, percepciones, opiniones y creencias de los actores involucrados, que no pueden llegar a observarse en un “espacio natural” donde suceden los acontecimientos. Si pensamos el muestreo teórico, una de las características es que la interpretación de datos se basa en el interaccionismo simbólico, es decir que se basa en los significados que dan los sujetos de determinado hecho (Hernández, 2014).

En este sentido, la escucha activa fue fundamental y consideré de suma importancia tomar como dato empírico la voz de todos los actores involucrados en los cuatro escenarios, así como las diversas vivencias y experiencias que repercuten directamente en la forma como se definen las distintas categorías a estudiar.

La escucha es una actitud receptiva que presupone una mentalidad abierta, una disponibilidad para interpretar las actitudes y los mensajes de los demás, y al mismo tiempo la capacidad de absorberlos y legitimarlos (Altimir, 2010, p. 9).

Se debe tener presente que se involucraron cuatro tipos actores, entre ellos, los niños fueron los participantes que mostraron en su discurso espontaneidad y naturalidad al hablar de ciertos temas. Sin embargo, en los seis encuentros con los niños experimenté dificultad para lograr que hablaran con soltura, se hicieron difíciles algunas de las preguntas, sus respuestas en general fueron bien concretas, por lo que intenté complementar con nuevas preguntas que surgieron en cada encuentro.

Hablar con los niños resulta terriblemente difícil: es difícil si queremos plantear preguntas generadoras de conocimiento, preguntas con muchas respuestas posibles, que valoren a los niños, que provoquen y confronten sus teorías (Altimir, 2010, p. 16).

Más allá de esta dificultad planteada por el autor, considero que pude lograr que expresaran lo que pensaban, más que nada en lo relacionado a la convivencia escolar, estando la voz de los niños presente en el análisis de los resultados.

Asimismo, es de destacar que se implementaron diferentes formatos de acuerdo a los distintos tipos de actores participantes. A continuación se muestran tres de los formatos utilizados a modo de ejemplo, uno para maestras, otro para niños con discapacidad y otro para familias. Es de destacar que los formatos de las maestras, directoras e inspectoras son muy similares, al igual que entre las familias y los niños.

Tabla 1. Entrevistas a maestras

Ejes conceptuales	Preguntas de investigación	Objetivo específico	Preguntas a maestras
Noción de convivencia escolar	<p>¿Cómo entienden la convivencia escolar los actores involucrados en un proceso de inclusión de niños con discapacidad motriz?</p> <p>¿Cómo es la convivencia escolar cuando existen situaciones de inclusión de niños con discapacidad motriz?</p> <p>¿Cómo es la participación del niño con discapacidad en los diferentes espacios y momentos de la escuela?</p>	Indagar cómo entienden la convivencia escolar los distintos actores involucrados en experiencias de inclusión de niños con discapacidad motriz.	<p>¿Cómo define a la convivencia escolar?</p> <p>¿Cómo ve usted la convivencia en la escuela en general?</p> <p>¿Ha cambiado la convivencia en estos últimos cinco años? ¿En qué?</p> <p>¿La convivencia cambia para usted cuando hay situaciones de inclusión?</p> <p>¿Cómo visualiza la convivencia en los diferentes momentos de la escuela?</p> <p>¿En los diferentes espacios de la escuela ve diferencias en el relacionamiento entre los niños?</p> <p>¿Existen momentos de diferenciación en el relacionamiento entre un niño con y sin discapacidad?</p>
Noción de discapacidad	¿Cómo entienden a la discapacidad los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?	Identificar las concepciones sobre discapacidad que están presentes en los distintos actores de un proceso de inclusión.	<p>¿Cuándo un niño tiene discapacidad?</p> <p>¿Existe diferencia entre discapacidad y limitación?</p> <p>¿Cuál es la mayor limitación para usted para un niño con discapacidad en la escuela?</p> <p>¿Cómo visualiza que los niños, docentes y familias entienden a la discapacidad?</p>
Noción de educación inclusiva	<p>¿Qué entienden y cómo perciben la educación inclusiva los diferentes actores de la comunidad educativa de la institución elegida?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que desarrolla la institución para promover la inclusión?</p>	Identificar las concepciones sobre discapacidad que están presentes en los distintos actores de un proceso de inclusión.	<p>¿Cómo definiría usted a la educación inclusiva?</p> <p>¿Cómo ve usted las condiciones de inclusión?</p> <p>¿En qué se beneficia un niño con discapacidad motriz cuando se incluye en una escuela común?</p> <p>¿Piensa que la educación inclusiva es importante para niños sin discapacidad? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuál es el rol de la escuela especial en la educación inclusiva?</p>

Fuente: elaboración de la autora.

Tabla 2. Entrevistas a niños con discapacidad

Dimensiones de análisis	Preguntas de investigación	Objetivo específico	Preguntas a niños con discapacidad
Noción de convivencia escolar	<p>¿Cómo es la convivencia de la comunidad educativa cuando existen situaciones de inclusión de niños con discapacidad?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que desarrolla la institución para promover la inclusión?</p> <p>¿Son iguales en todos los espacios de la escuela?</p>	<p>Describir cómo es la convivencia escolar en los diferentes espacios de la escuela seleccionada.</p>	<p>¿Cuánto tiempo fuiste a la escuela común? ¿Cómo te sentís en ella?</p> <p>¿Tenés amigos de la escuela?</p> <p>¿Cómo te llevabas con tus compañeros de clase?</p> <p>¿Cómo te llevabas con las maestras?</p> <p>¿En la clase, cuando no entendías algo, le decías a la maestra? ¿Qué hacía?</p> <p>¿Qué es lo que más te gustaba de la escuela?</p> <p>¿Qué es lo que no te gustaba?</p> <p>¿Qué hacías en el recreo?</p>
Noción de discapacidad	<p>¿Cómo entienden la discapacidad los diferentes actores de la comunidad de la institución seleccionada?</p>	<p>Identificar las concepciones sobre discapacidad en toda la comunidad educativa (alumnos, docentes y familias) de la institución seleccionada.</p>	<p>¿Cuál es tu discapacidad?</p> <p>¿Cuáles fueron tus mayores limitaciones en la escuela?</p> <p>¿Tus compañeros te ayudaban?</p>
Noción de educación inclusiva	<p>¿Cómo entienden a la educación inclusiva los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias institucionales que desarrolla una escuela primaria para la inclusión?</p>	<p>Identificar las concepciones y percepciones sobre educación inclusiva en los diferentes actores de la comunidad educativa (alumnos, docentes y familias) de la escuela seleccionada.</p> <p>Indagar y analizar las estrategias de inclusión educativa que desarrolla la institución en los diferentes espacios de la escuela (recreo, aula, otros)</p>	<p>¿Es importante para ti ir a la común? ¿Por qué?</p> <p>¿Es bueno ir a una escuela común? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué estrategias utilizó en la escuela para trabajar con las diferencias?</p> <p>¿Te ayudó la Escuela N° 200?</p>

Fuente: elaboración de la autora.

Tabla 3. Entrevistas a familiares de niños con discapacidad

Dimensiones de análisis	Preguntas de investigación	Objetivo específico	Preguntas a familiares de niños con discapacidad
Noción de convivencia escolar	<p>¿Cómo es la convivencia de la comunidad educativa cuando existen situaciones de inclusión de niños con discapacidad?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que desarrolla la institución para promover la inclusión?</p> <p>¿Son iguales en todos los espacios de la escuela?</p>	<p>Describir cómo es la convivencia escolar en los diferentes espacios de la escuela seleccionada.</p>	<p>¿Qué es para vos la convivencia escolar?</p> <p>¿Cuáles fueron las barreras y potencialidades en la escuela común para tu hijo/a?</p> <p>¿Hubo diferencias en los diferentes momentos de la escuela?</p> <p>¿En los diferentes espacios de la escuela ve diferencias en el relacionamiento entre los niños?</p> <p>¿Visualizó momentos en la escuela común donde su hijo/a no participó? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p>
Noción de discapacidad	<p>¿Cómo entienden a la discapacidad los diferentes actores de la comunidad de la institución seleccionada?</p>	<p>Identificar las concepciones sobre discapacidad en toda la comunidad educativa (alumnos, docentes y familias) de la institución seleccionada.</p>	<p>¿Cuál es la diferencia entre dificultad y discapacidad?</p> <p>¿Cuál fue la mayor limitación para su hijo/a en la escuela?</p>
Noción de educación inclusiva	<p>¿Cómo entienden a la educación inclusiva los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias institucionales que desarrolla una escuela primaria para la inclusión?</p>	<p>Identificar las concepciones y percepciones sobre educación inclusiva en los diferentes actores de la comunidad educativa (alumnos, docentes y familias) de la escuela seleccionada.</p> <p>Indagar y analizar las estrategias de inclusión educativa que desarrolla la institución en los diferentes espacios de la escuela (recreo, aula, otros).</p>	<p>¿Cómo definiría usted a la educación inclusiva?</p> <p>¿Cómo ve usted las condiciones de inclusión?</p> <p>¿En qué se benefició su hijo/a en la escuela?</p> <p>¿Piensa que la educación inclusiva es importante para niños sin discapacidad? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo apoyo la escuela N° 200 a la común en la inclusión?</p> <p>¿Cuál es su rol en el proceso de inclusión?</p>

Fuente: elaboración de la autora.

3.5 Los participantes

Los participantes de este estudio fueron los diferentes actores seleccionados para realizar las entrevistas de carácter semiestructurado. Como tales se fueron eligiendo según su involucramiento y/o conocimiento en cada escenario propuesto. Los mismos fueron:

- **Participantes transversales:** la inspectora y la directora de la Escuela Especial. Las dos participantes realizaron sus aportes desde una mirada transversal a los cuatros escenarios del estudio. La directora cumplió un doble rol en la investigación, ya que fue informante calificada y luego participante de la investigación.
- **Maestras y otros docentes de Educación Especial:** fueron cuatro entrevistadas en total, algunas de ellas compartieron sus experiencias referenciando a más de un escenario.
- **Maestras de Educación Común:** fueron cinco en total, dos de ellas de un mismo centro. A su vez, en otra escuela se tuvo la oportunidad de entrevistar a la directora, que fue considerada en la misma categoría. Todas ellas referenciaron sus aportes a uno de los escenarios.
- **Niños con discapacidad:** se entrevistó a un niño en cada escenario.
- **Niños sin discapacidad:** se entrevistaron dos niños en dos escenarios, uno de la “Escuela cercana” y otro del “Verano compartido”.
- **Familiares de niños entrevistados:** participaron en el proceso cinco familiares.

En la tabla siguiente se visualiza la distribución de los participantes de acuerdo a cada escenario.

Tabla 4. Distribución de participantes por escenario

Escenarios de inclusión	Niños con discapacidad	Niños sin discapacidad	Maestras Ed. Común	Maestras Ed. Especial	Otros Docentes Ed. Especial	Familiares de Niños con Discapacidad	Familiares de Niños sin Discapacidad
Escuela amiga	1	0	2	1	1	1	0
Escuela cercana	1	0	1	1	1	2	0
Escuela de siempre	1	1	2	1		1	0
Verano compartido	1	1	0	1	1	2	1
Participantes transversales Inspectora y Directora Escuela Especial						Total participantes: 27	

Fuente: elaboración de la autora.

3.6 Las dimensiones y las categorías de análisis

Como se visualiza en los diferentes formatos de las entrevistas, el trabajo de campo se centró en los conceptos claves de la investigación: convivencia escolar, discapacidad y educación inclusiva. Los mismos se transformaron en las dimensiones de análisis, en donde se propuso indagar cómo entendían y relacionaban sus vivencias con estos tres conceptos los diferentes participantes.

Luego de una escucha activa de todas las entrevistas conformé tres categorías de análisis que atravesaron los tres ejes temáticos mencionados. Las mismas son:

- Organización Institucional. Esta categoría se centra en aspectos que tienen que ver con la forma en que cada escenario se organiza institucionalmente.
- Impacto de la inclusión. Contiene las respuestas que reflejan cómo impacta el proceso de inclusión en el ámbito de toda la escuela, y de otros espacios sociales también.
- Rol de la Escuela Común y Especial. En esta categoría se establecen las percepciones de los participantes sobre el rol de la Escuela Común y Especial en los procesos inclusivos de niños con discapacidad motriz.

Cada categoría se divide en subcategorías de acuerdo a las coincidencias discursivas de los diferentes actores involucrados. El desarrollo del análisis se organiza por los ejes temáticos, contemplando en cada uno los tres cruces por las categorías. Se plasman, así, nueve intersecciones que dan cuenta de la complejidad que implica relacionar la convivencia escolar con la inclusión de un niño con discapacidad motriz. A continuación se presenta una tabla con las categorías distribuidas por los tres ejes temáticos.

Categorías	D. Convivencia escolar	D. Discapacidad	D. Educación inclusiva
1) Organización institucional	<ul style="list-style-type: none">• Planificación convivencia• Convivencia no planificada	<ul style="list-style-type: none">• Barreras físicas• Barreras actitudinales	<ul style="list-style-type: none">• Falta de recursos• Trabajo en equipos
2) Impacto de la inclusión	<ul style="list-style-type: none">• Beneficia a todos los niños• Es un proceso con muchas dificultades	<ul style="list-style-type: none">• Perspectivas sobre la discapacidad	<ul style="list-style-type: none">• Inclusión como derecho• La inclusión se da naturalmente
3) Rol de escuela común y especial	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo colectivo• Trabajo fragmentado	<ul style="list-style-type: none">• Falta de disposición versus falta de disponibilidad	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje pedagógico• Inclusión social

Fuente: elaboración de la autora.

Convivencia escolar

Organización institucional

Convivencia planificada: está conformada sobre todo por respuestas de las docentes entrevistadas y relacionada con las repercusiones del clima escolar cuando existe planificación de la convivencia cotidiana en la escuela.

Convivencia no planificada: incluye a todos los participantes y agrupa las respuestas que refleja como la no planificación de la convivencia, repercute en la participación y el relacionamiento de los niños.

Impacto de la inclusión

La inclusión beneficia a todos los niños: nuclea los discursos que reflejan que la inclusión de un niño con discapacidad motriz beneficia a otros niños.

Es un proceso con muchas dificultades: refleja cómo los procesos inclusivos por momentos y en determinadas situaciones se vuelven muy difíciles.

Rol de la Escuela Común y Especial

Trabajo colectivo: nuclea las diferentes percepciones de los entrevistados sobre las potencialidades que tiene el trabajo en conjunto de maestras y docentes de Educación Común y Especial en un proceso de inclusión.

Trabajo fragmentado: visibiliza cómo en las diferentes respuestas de los docentes el trabajo en conjunto aún no se da con fluidez espontánea y natural, y muchas veces presenta dificultades para concretarlo.

Discapacidad

Organización institucional

Barreras físicas: refiere básicamente a los obstáculos para la inclusión en lo arquitectónico y en el transporte.

Barreras actitudinales: representan los obstáculos producidos por diferentes acciones y actitudes de las personas.

Impacto de la inclusión

Esta categoría básicamente se conforma por respuestas de docentes y familiares, y por las distintas conceptualizaciones sobre la discapacidad.

Rol de la Escuela Común y Especial

Falta de disposición versus falta de disponibilidad: esta subcategoría se conforma por discursos de maestras y familias sobre cómo, por momentos, se da una falta de disposición de las maestras por recibir a un niño con discapacidad en la Escuela Común. Sin embargo también se reconoce la falta de formación.

Educación inclusiva

Organización institucional

Falta de recursos: esta categoría plantea los diferentes recursos que faltan en una Escuela Común para que sea verdaderamente inclusiva. Se centra sobre todo en recursos humanos y en capacitación.

Trabajo en equipo: se refleja la importancia de poder trabajar en equipo en los diferentes procesos inclusivos.

Impacto de la inclusión

Inclusión como derecho: se conformó esta categoría para visibilizar si los diferentes discursos plantean o no a la inclusión en la escuela como derecho del niño y de la familia.

La inclusión sucede naturalmente: se nuclean aquí las diferentes respuestas que consideran que la inclusión se da, más allá del niño con discapacidad.

Rol de la Escuela Común y Especial

En esta categoría se establecen las percepciones de los participantes sobre el rol de la Escuela Común y Especial en los procesos inclusivos de niños con discapacidad motriz.

Aprendizaje pedagógico: se refleja la importancia de que el niño con discapacidad motriz aprenda los contenidos curriculares, haciendo las adaptaciones que sean necesarias.

Inclusión social: surge la importancia de la inclusión social, más allá de lo pedagógico.

3.7 Consideraciones éticas

Como mencioné antes, la definición del problema de investigación tuvo como punto de partida los diferentes ámbitos laborales en los que he intervenido, relacionados con la inclusión educativa de niños y adolescentes desde la institución escolar; y también la vivencia personal, ya que la inclusión en diferentes ámbitos educativos ha sido una temática central en las distintas etapas de mi vida, por tener una discapacidad motriz desde mi nacimiento. Realicé esta investigación desde mi propia experiencia como niña, joven y mujer con discapacidad motriz congénita, que tuvo la suerte de tener una trayectoria educativa inclusiva en todos los niveles educativos. Por lo tanto, partí de mi propio convencimiento de que la inclusión en la educación es un derecho de todos los sujetos, tengan las características que tengan.

Entonces, se debe tener presente que en cualquier proceso de investigación la implicación y la sobreimplicación está en juego, siendo esencial poder analizar estos elementos permanentemente.

La implicación es un nudo de relaciones. No es ni “buena” ni “mala”. La sobreimplicación, ella es la ideología normativa del sobretrabajo, de la necesidad de “implicarse” (...) Para la ética de la investigación, lo que es útil o necesario, no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales (Lourau, 1991, p. 3).

Por lo tanto, el análisis de mi propio involucramiento en la temática estuvo presente a lo largo del proceso de la investigación. Desde el punto de vista administrativo, debo mencionar que al momento de pensar el proyecto de investigación me encontraba trabajando en la propia Escuela Especial de referencia, por lo que la labor de campo iba a ser en una sola Escuela Común, la “Escuela amiga”. En ese momento se presentó la autorización en el CEIP de la escuela en la que se iba a trabajar a partir de la Escuela Especial, el cual se obtuvo en tiempo y forma, pero por diferentes razones no se pudo concretar según estaba planificado y se decidió involucrar a tres escenarios más. Fue así que amplíé la muestra y al no identificar ninguna escuela, salvo la Escuela Especial, que ya estaba involucrada, consideré que no era necesaria una nueva autorización en Primaria.

A cada participante le fue informado en qué consistía la investigación. Por ende, tanto a las docentes entrevistadas como a las familias se les entregaron las hojas de información y los consentimientos informados correspondientes. Asimismo, se les solicitó a los niños participantes un asentimiento, comunicándoles de qué se trataba la investigación.

4. RESULTADOS

En esta sección realizo el análisis en función de lo detallado en los aspectos metodológicos. Partiendo de los tres ejes temáticos de este estudio: convivencia escolar, discapacidad y educación inclusiva, analizo las respuestas obtenidas en función de las categorías descritas: organización institucional, impacto de la inclusión y rol de la Escuela Común y Especial.

4.1 Convivencia escolar

En primer lugar, en las distintas entrevistas indagué cómo los diferentes actores entendían y vivenciaban la convivencia escolar, ya sea en el día a día de cada escenario, como desde el rol de acompañamiento de los procesos inclusivos que se realizan desde la Escuela Especial. A continuación desarrollo las tres categorías bajo el primer eje temático de esta investigación.

4.1.1 Organización institucional

En los aspectos metodológicos indiqué a la organización institucional de cada centro escolar involucrado como la primera categoría de análisis. Identificando allí una dupla relacionada con la conceptualización de la convivencia escolar, que tiene que ver con lo que sucede cuando la misma es o no planificada.

La siguiente tabla surge a partir de las respuestas obtenidas por los diferentes actores involucrados en la investigación respecto a esta dupla. Se identifican allí a los entrevistados y los escenarios, dado que en este par de subcategorías se reflejó la cotidianidad de cada realidad contemplada. Es así que en primer lugar están los participantes transversales a los cuatro escenarios y luego los demás distribuidos por los cuatro escenarios.

**Tabla 6. Organización institucional:
Convivencia planificada/ Convivencia no planificada**

Sub Categorías	Participantes transversales	Escuela amiga	Escuela cercana	Verano compartido	Escuela de siempre
Convivencia planificada	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando hay personal efectivo es más fácil establecer un proyecto institucional (M. Insp. Ee) • Necesidad de trabajar en equipo (M. Insp. Ee) • Paradigma comunicacional (M. Insp. Ee) 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal efectivo (MEa1) • Propuesta de Escuela Especial de incentivar en el recreo juegos de caja (MIEe, NcD) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar a todos por igual, y exigir todos el respeto entre todos (MEc) • Planificación de paseos para que pueda ir el niño con discapacidad (MEc) • Importancia de que el niño vaya a una escuela cercana de donde vive (MEc) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo artístico facilita la convivencia (MDEe, OdEe) • Instancias más relajadas favorecen la convivencia (MDEe) • Campamento: un espacio de enorme riqueza (NcD, NsD, MDEe, FNcD) 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los niños son de todo el personal (MDEs) • Es necesario trabajar y contener a las familias (MDEs) • Propuesta de los distintos actores de trabajar la temática de discapacidad con todos los niños y docentes de la escuela
Convivencia no planificada	<ul style="list-style-type: none"> • La convivencia está cada vez más compleja para la inclusión (MDEe) • Vínculos frágiles con familias y comunidad (M. Insp. Ee) • Personal no estable (M. Insp. Ee) • Cuando hay situaciones de inclusión la convivencia cambia positivamente (M. Insp. Ee). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los vínculos están cada vez más complejos (MEa1) • No hubo participación de los niños con discapacidad de espacios como recreo, paseos, Ed. Física, entre otros (NcD.MIEe, FNcD) • Dificultad en socializar en otros espacios fuera de la escuela (MEa1, FNcDEa) • Proyecto institucional de convivencia con resultados positivos (MEa1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los vínculos están muy frágiles, los niños no toleran la frustración (MEc) • Las familias son muy cuestionadoras del límite que se le pone al niño (MEc) • En un principio el niño con discapacidad no participaba de paseos (MEc, FNcDEc1) • Poca participación del niño con discapacidad en el recreo (MEc, FNcD1 y 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • No estaba planificado que concurrieran tantos niños sin discapacidad (DEe, OdVc) • En la escuela común los niños con discapacidad quedan solos (FNcD1) • Los niños sin discapacidad si se los capacita son los principales promotores de inclusión (FNDVc) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela que por mucho tiempo no tuvo directora efectiva (MDEs) • Muchos niños, lo que por momentos planificar es difícil (MEs) • La niña con discapacidad se siente sola en el recreo (NcDEs, FNcDEs)

Fuente: elaboración de la autora.

Convivencia escolar planificada

- Participantes transversales

En primer lugar cabe destacar que las respuestas de la maestra inspectora de Educación Especial evidencian una etapa de transición en la conceptualización de la escuela, pasando de un paradigma estructural-funcionalista, donde lo más importante era mantener la organización institucional en un formato rígido, basado en el orden y la estructura disciplinar, a un paradigma comunicacional.

El paradigma comunicacional conlleva a que no solo se trabaja desde “lo instrumental”, entendiendo a la escuela como una institución aislada, sino que implica entender a la escuela en un contexto, inmersa en un escenario complejo (M. Insp. Ee).

Desde esta perspectiva se incorporaron programas y proyectos institucionales relacionados con la convivencia, poniendo énfasis en los vínculos y la trasmisión de valores. Sin embargo, la entrevistada plantea que no todas las instituciones se han transformado de la misma manera y que incluso hay muchas que siguen funcionando bajo el paradigma estructural sin adaptarse a la realidad actual de la educación, sin abarcar a una gran diversidad de estudiantes que se mantienen por fuera de este modelo disciplinar. En este sentido la escuela no está interviniendo para cambiar esa realidad.

Es interesante pensar que comprender la convivencia escolar y trabajar en pos de lograr un clima escolar pacífico implica que, en la gestión de la institución, se debe considerar a la convivencia en sí misma como el eje transversal desde donde partir y llegar en todos los espacios de trabajo.

El modo en que se producen los diferentes lazos entre los actores de una escuela depende mucho del “proyecto institucional”, de las distintas redes que se generen en torno a él y del trabajo en equipo de las escuelas involucradas. Es muy importante que pueda haber un fuerte liderazgo de parte de la dirección de cada institución, con el convencimiento de que la construcción del camino a seguir se asiente en el respeto por la diversidad y, por ende, en la apertura a las múltiples formas de ser y estar en el mundo.

El problema es que no todas las instituciones han hecho el mismo movimiento, hay escuelas que se quedaron en el tiempo, debido a la formación del personal. Es necesario formar y deformar a los docentes de la vieja escuela, para estar más cerca de una mirada más global y universal sobre la importancia de comprender a la escuela como institución compleja, en la cual lo fundamental son las redes de relaciones que en ella se generan (M. Insp. Ee).

Este aspecto es central, y una de las condiciones relevantes para que se dé realmente es que el equipo de trabajo tenga continuidad en el tiempo. A menudo sucede que en muchas escuelas no se da esta condición necesaria, ya que hay una gran variabilidad del personal docente, por no contar con cargos efectivos de maestras y dirección. Sumado a que últimamente se constata un cambio generacional en el personal, implicando una variación en las líneas de trabajo. Esta realidad trae como consecuencia dificultades en la planificación estratégica de las actividades diarias del centro educativo, sin poder generar un proyecto institucional fuerte ni lograr una buena convivencia en el mismo.

La entrevistada, en tanto cumple funciones en Montevideo y en otras zonas del país, plantea que ve diferencias en la realidad de las escuelas que visita. En este sentido destaca que en el Interior del país, al ser las escuelas más pequeñas, por lo general se puede percibir un mayor respeto por el otro y dedicar más tiempo para planificar tareas cotidianas en equipo.

- “Escuela amiga”

En la primera dimensión de análisis, convivencia escolar, las maestras entrevistadas de la “Escuela amiga” reconocen que se han visto resultados favorables desde que se comenzó a trabajar en el proyecto institucional, cuyo principal objetivo es mejorar la convivencia. El mismo fue elaborado a partir de dos problemáticas claramente identificadas, referidas al contexto barrial en el cual se encuentra inserta la escuela y al tiempo de permanencia de los niños en el centro escolar (siete horas y media).

Con el objetivo de mitigar estas conflictivas se adoptó como estrategia de trabajo la implementación de diferentes talleres, con la finalidad de transmitir valores como la convivencia y la tolerancia. Y el trabajo en asambleas de forma permanente para mejorar la convivencia cotidiana. Al tiempo que se abordan mucho las frustraciones, ya que los niños presentan bajo umbral de tolerancia a las mismas, propiciando el intercambio y la solución de conflictos.

Los diferentes talleres propuestos (teatro, juegos, cocina, trabajo con historietas) son coordinados por las propias maestras y apuestan a trabajar la importancia del diálogo y el respeto por el otro, entre otros aspectos, buscando lograr un clima lo más pacífico posible, en el que sientan que están en un ambiente seguro. En general se trabaja en dupla integrando dos o tres grupos de distintos niveles educativos.

En relación al proceso de inclusión en cuestión, cabe destacar que el primer año, cuando comenzaron los cuatro niños en el marco del proyecto interinstitucional en su clase paralela de la Escuela Especial, se realizó un trabajo lúdico con juegos de caja, buscando que el mismo pudiera servir como herramienta habilitadora para que los niños lo propusieran

en la Escuela Común en los momentos libres, como el recreo. La maestra de estos niños, que cumplía también el rol de maestra itinerante (MIEe) en el primer año del proceso, plantea al respecto:

Se hizo al inicio, cuando empezaron, todo un trabajo desde lo lúdico, porque salían al recreo y se quedaban aparte. Introdujimos el juego, más que nada para interactuar en el recreo, que era el espacio libre que tenían, y claro, los varones la mayoría jugaban al fútbol. Ellos llevaban y compartían y eso lo hizo integrar más con sus compañeros. Fue un muy lindo proceso (MIEe).

Asimismo se realizaron desde la Escuela Común visitas a la Escuela Especial, como forma de conocer desde donde venían los compañeros con discapacidad.

- “Escuela cercana”

En el caso de este escenario, la docente de la “Escuela cercana” (MEc) plantea que no se visualizan cambios en la convivencia escolar, dado que el proceso de inclusión se venía dando desde hace algunos años y ya se había logrado una adecuada integración. Señala que los compañeros ayudaban al niño incluido a ser independiente, y cuando este planteaba que no podía hacer alguna cosa le marcaban y exigían que sí podía hacerla. Asimismo, indica que cuando propone la realización de trabajos domiciliarios a efectuar en equipo, hay buena disposición de los compañeros a concurrir a su casa.

En palabras del niño con discapacidad de este escenario:

Me siento bien en la escuela, instalado, porque tengo muchos amigos que juegan conmigo. La escuela está llena, llena de niños, hay maestras, limpiadoras, y uno que cuida el portón. Cuando no entienden algo me ayudan los compañeros (NcDEc).

Por otro lado, la maestra entrevistada plantea que para las salidas didácticas realizadas en el año 2018 fue fundamental el apoyo del padre del niño incluido, ya que lo acompañó a todos los paseos planificados. Al respecto destaca que, si bien “siempre los paseos que pensamos fueron a lugares que él pudiera ir”, la dificultad se presentó con el transporte, dado que el niño no podía viajar en el mismo vehículo en que lo hacía todo el grupo. Su participación fue posible por la disponibilidad de la familia y por contar con locomoción propia, ya que el niño iba a este tipo de actividades en su auto familiar. Es aquí donde la docente señala que al no contar con un transporte accesible, los niños no podían viajar en grupo. Las oportunidades en que esto pudo darse fue en ocasión de una visita a la fábrica de pan cercana a la escuela y a la casa del niño, a la que fueron todos caminando.

En este sentido destaca la importancia de que el niño viva cerca de la escuela, hecho que favorece mucho los vínculos entre pares.

Es importante que la escuela esté cercana a la casa también, por eso, por ese vínculo de que podés hacer con tus compañeros (...) Si vas a una escuela lejana el vínculo se hace más difícil (MEc).

En este sentido, se resalta la importancia de que la escuela esté en el barrio y sea parte de la comunidad a la que pertenece.

- “Verano compartido”

En la experiencia de “Verano compartido” puedo deducir que las propuestas se pensaron involucrando a todos los espacios de la escuela, para que los niños con y sin discapacidad estuvieran juntos.

En el encuentro con la directora y la maestra que estaba a cargo del Programa, estas plantearon que la principal diferencia con los procesos de inclusión en la Escuela Común es que esta “propuesta se basó básicamente en formatos totalmente flexibles y artísticos, sin la presión de tener que cumplir con un programa estricto donde el niño debe aprender tal o cual cosa en un tiempo determinado” (MDEe). Estas propuestas permitieron un ambiente más libre a la hora de proponer las dinámicas a trabajar.

El “Verano compartido” fue parte del programa general del CEIP “Verano educativo”, donde la clave estaba en el desarrollo de distintos talleres artísticos. En la Escuela Especial en cuestión las propuestas de talleres fueron teatro, cerámica, música y ajedrez. El equipo docente estuvo integrado por dos maestras pertenecientes a la Escuela Especial y otros docentes que no pertenecían a ella, algunos sin experiencia en el área.

Luego de la sorpresa inicial de recibir a más niños sin discapacidad que con ella, se realizó una planificación que tenía en cuenta los detalles diarios, visualizando cómo la cotidianidad de la Escuela Especial iba cambiando.

De esta manera, la maestra (en adelante, MDEe) expresa:

Había gritos, corridas, travesuras, entre otras acciones, que en general no suceden en la Escuela Especial y todas las salidas didácticas fueron vividas con alegría (MDEe).

A medida que se fue desarrollando el programa, se dio un adecuado afianzamiento permitiendo que todos los involucrados pudieran participar de las diferentes propuestas planificadas.

La docente entrevistada destaca la alegría que se veía en los niños con discapacidad:

Se hicieron amigos nuevos, vivenciaban otras cosas que capaz en lo cotidiano no vivencian, como por ejemplo el saludo matinal con un choque los cinco (OdEe).

Todos los entrevistados de este escenario coincidieron en que la actividad del campamento fue una experiencia única. Los niños se refieren a esos días como “inolvidables”, recordando las idas a la playa, donde todos se pudieron “meter al agua”, así como “las no dormidas de noche” por quedarse hasta tarde conversando.

El niño sin discapacidad entrevistado recupera el momento cuando llegaron al campamento y había otros niños de otras escuelas. Al principio él vio cómo miraban distinto a los niños con discapacidad, pero enseguida vinieron a conocerlos, a ayudarlos y a jugar con ellos. En su relato se refleja la apropiación del espacio y el sentimiento de pertenencia a la Escuela Especial.

- “Escuela de siempre”

La directora de este centro (en adelante, MDEs), al hablar de convivencia escolar, menciona en primera instancia el proyecto institucional focalizado en las emociones y sentimientos de cada niño y, en segundo lugar, enfatiza la importancia de que el personal de la escuela sea efectivo, relatando su experiencia como directora desde que llegó a ese centro:

Cuando llegué a esta escuela (tres años más o menos), había muchos cambios, pocas permanencias, hasta que no hubo una directora efectiva (...) Cuando llegué fue el momento de hacer los cambios, de a poco. Fueron cambios muy grandes desde la convivencia y desde lo humano. Cambios muy positivos, con las maestras, con niños, familias y comunidad. Una persona efectiva gestionando una institución. Se fueron viendo las necesidades y las líneas de acción, una de ellas fue la inclusión. El tener el personal efectivo fue la piedra fundamental para andamiar (MDEs).

Destaca que la visión actual en este centro educativo es que los niños pertenecen a toda la institución, por lo tanto son de todos los docentes más allá de las clases: “los niños son de todos y no de uno, todos somos un equipo y trabajamos para todos”.

Asimismo se menciona la importancia de trabajar con las familias, que muchas veces son muy frágiles y necesitan contención desde lo emocional, para luego poder encarar en conjunto las necesidades del niño.

Pensando en la planificación de la convivencia escolar en este escenario, se destaca cómo la propia niña con discapacidad hizo una carta dirigida a sus compañeros explicando su realidad, los motivos del porqué no puede caminar y el uso de silla de ruedas, solicitando que no la miren raro. Al respecto una compañera de clase plantea:

Me gustó mucho la carta, al final decía que hablen con los padres, porque no son solo los niños, los adultos también la miran mal. Decía que los niños hablaran con los padres para que no la miraran así, y que la saludaran y le sonrieran. Hubo una niña que en el recreo la miró mal de pies a cabeza, y muchos compañeros estábamos enojados, porque mirarla así no tiene sentido. Ella puede hacer mucho, jugar con nosotros (NsDEs).

Así se explicita la necesidad de conversar sobre las temáticas que suceden respecto a las diferencias y concretamente a la discapacidad, poniendo en palabras lo que incomoda, lo que no se entiende y el cómo se hace para estar todos juntos.

Convivencia escolar no planificada

- Participantes transversales

Desde la dirección de la Escuela Especial se plantea que, a largo de los años, la experiencia de inclusión de niños con discapacidad motriz en escuelas comunes permite “evidenciar cambios favorables en la convivencia escolar”. No obstante destaca que últimamente la convivencia escolar, en general, se ha complejizado en las diferentes instituciones, lo que repercute directamente en los procesos de inclusión de niños con discapacidad motriz. Hace referencia a cómo los niños han cambiado y a la vivencia diaria que tienen, cargados de tensiones y angustias, lo que afecta directamente en la configuración del espacio escolar.

El niño es una persona influida por los adultos del entorno, y muchas veces transmite un pensamiento o actitud de un adulto. Entonces, hoy en día en esta sociedad tan compleja, con tanta violencia e intolerancia, también hay intolerancia en los niños. Se cansan, no hay tiempos, no saben establecer vínculos con el otro. Tampoco el docente facilita esos vínculos (MDEe).

Sin embargo, se da un desfase entre esta realidad y los diferentes “avances”, ya sea en políticas de inclusión, en el marco de la legislación nacional e internacional que plantean la inclusión en la escuela como un derecho, como por los adelantos tecnológicos que le dan a las personas con discapacidad más posibilidades de autonomía, siendo más factible que un niño con discapacidad pueda concurrir a una Escuela Común.

De esta manera, la directora expresa:

Cosas que deberían ser más fáciles porque hay más información, más equipamiento si se quiere, porque hay más agentes trabajando en estas cosas, pero eso también evidencia que está difícil la convivencia, porque se ha complejizado (MDEe).

Por otro lado, la inspectora de este centro educativo, que también cumple su función en otras escuelas especiales del país, relata que hay situaciones que dificultan la convivencia escolar, siendo unas más complejas que otras. A modo de ejemplo, menciona las relaciones con el afuera de la escuela, con las familias, en las que si no hay confianza mutua se vuelven muy frágiles y destructivas.

Al complejizarse tanto la convivencia, también han aumentado los diferentes obstáculos para que un proceso inclusivo sea exitoso. A lo largo de la entrevista se expone cómo la convivencia en la escuela no solo depende del contexto y/o población con la que se trabaja en una institución, sino también de los múltiples encuentros que se producen en un lugar y momento determinados.

Hay lugares donde la convivencia es un tema a trabajar, hay lugares donde la convivencia es una fortaleza para las instituciones, hay otros que todavía no se ha logrado definir lo que significa convivir. Convivir no es solamente estar en el mismo espacio, sino respetar a cada uno como es (M. Insp. Ee).

Aquí se refleja la existencia de una gran diversidad de realidades en las escuelas, que no permiten una generalización acerca de cómo es la convivencia escolar en la actualidad en todos los centros educativos del país.

- “Escuela amiga”

Desde este escenario, se explicita en la voz de las maestras entrevistadas que la convivencia es cada vez más compleja. Uno de los factores a los que atribuyen esta realidad, es que la mayoría de sus alumnos provienen de un barrio vulnerable, con características de asentamiento, muy cercano a la institución.

Los niños vienen con una fuerte carga emocional que muchas veces liberan en la escuela, con juegos bruscos o peleas con sus pares. No con los maestros. Los niños están prontos para explotar en cualquier momento (MEa1).

Otra maestra entrevistada plantea que, si bien la convivencia entre los niños se hace difícil debido a que cada uno trae una educación diferente desde el hogar, se logran establecer acuerdos que permiten trabajar y compartir el tiempo en la escuela desde el respeto.

En la “Escuela amiga” las inclusiones fueron pensadas en base a la proximidad de las escuelas, con el fin de optimizar los recursos que ya tenían los niños por estar matriculados en la Escuela Especial, como por ejemplo el transporte. A su vez, hay que tener en cuenta que tres niños comenzaron el proceso de inclusión en un mismo momento y en un mismo nivel, y en la Escuela Especial estaban en un mismo grupo.

El tránsito por estos procesos fue diferente en estos los tres niños: una niña no lo culminó, otra logró terminar la escuela únicamente en Educación Común y el niño finalizó primaria en el formato de escolaridad compartida entre las dos escuelas.

Resulta necesario tener en cuenta las singularidades de estos procesos que se propusieron desde la Escuela Especial, cuando se piensan los niveles de participación en las distintas actividades escolares.

La maestra itinerante destaca que si bien hubo muy buena apertura de las maestras de la clase, no fue así con las demás actividades de la escuela, como inglés, educación física y arte.

No hubo flexibilización en estos formatos de trabajo, en donde muchas veces se ponía por delante las barreras físicas (por ejemplo, el salón de inglés y el de arte estaban arriba y no se planteó un cambio), así como también algunos docentes no estaban muy abiertos a que participen en sus actividades (MIEe)

En la entrevista con la maestra referente de la Escuela Especial, se puso en evidencia que toda actividad que implicara algo físico era de alta complejidad. En los bailes de fin de año, y en otras actividades recreativas o salidas didácticas, los niños con discapacidad quedaron “aislados”, no pudiendo participar de estos espacios.

A su vez, las maestras de la “Escuela amiga” manifestaron frustración frente a las barreras físicas de la propia escuela, ya que no permitían el acceso de todos los niños a la planta alta, donde se localiza la sala de medios audiovisuales, también utilizada para las clases de inglés. Al respecto, una de ellas plantea cómo se vio limitada a utilizar ese espacio por no poder ir con todos sus alumnos:

Tal vez a los otros, a los que podían subir, los privé de alguna oportunidad, tratando de contemplarlos a ellos (MEa1).

Así vemos cómo las barreras físicas afectan a todos, ya que en pos de lograr una adecuada inclusión se puede limitar el desarrollo de ciertas actividades grupales.

Sin embargo, las maestras relatan que “en los espacios del recreo y comedor no hubo ninguna dificultad y la integración se dio naturalmente” (MEa1). En este sentido se plantea como favorable la existencia de espacios amplios en la escuela, lo que permitió que los niños con discapacidad motriz, usuarios de silla de ruedas, tuvieran una gran movilidad en los momentos libres.

El entrevistado protagonista del proceso de inclusión en esta escuela fue un adolescente de quince años que ya había culminado la etapa primaria y se encontraba cursando Informática en la UTU. Desde otro lugar, recuperó la experiencia realizando un relato de sus vivencias en la Escuela Común y, en algún sentido, comparando su realidad actual en otra institución. En su discurso se visualiza cómo las diferentes estrategias interinstitucionales, sobre todo desde la Escuela Especial, cubrían vacíos que se daban en la Escuela Común. Recuerda que no participaba de las actividades de educación física expresando, desde el enojo, “que eso era un embole”. Señala que en ese momento donde sus compañeros iban a gimnasia, él volvía a la Escuela Especial o ya lo pasaban a buscar para irse a su casa. Sin embargo, en algunas oportunidades en que no fue posible que lo fueran a buscar, le asignaron alguna tarea, como repartir pelotas mientras sus compañeros hacían gimnasia, hecho que experimentaba con desagrado e incomodidad. También relata cómo había actividades a las que no accedía por las barreras físicas, como por ejemplo las propuestas que se hacían de lectura o de ver algún video.

Cuando iban para arriba, a la sala de lectura, pasaba lo mismo, a veces llamaba para que me fueran a buscar porque no estábamos haciendo nada (NcDEa).

Al hablar del tiempo libre en la escuela, detalla también cómo transcurría el recreo:

En el recreo no hacía nada, me juntaba con (menciona a las compañeras de la Escuela N° 200) y ta, y a veces, cuando tenía ganas, me juntaba con los compañeros de la otra escuela.

En relación a las actividades de la clase, el entrevistado relata que el día a día era normal y reconoce que sus compañeros lo ayudaron cuando demoraba en realizar las tareas que ponía la maestra, aunque él no solicitaba ayuda.

Cuando no entendía la tarea a veces solamente se lo planteaba a la maestra, pero en la mayoría de las veces no y él intentaba entender solo, mirando y leyendo.

Reconoce que cuando le planteaba a la docente esta situación, ella le explicaba y le mostraba todos los pasos, sintiendo por momentos que al final ella le terminaba haciendo la

tarea. Es así como plantea que el trabajo en la “Escuela amiga” “era más pesado que en la especial” y que muchas veces, por ejemplo en los dictados, no podía seguir el ritmo de la actividad.

Por su parte, la madre de este adolescente destaca como positivo el relacionamiento con nuevos compañeros. Plantea al respecto: “eso era parte de lo que él también tenía que vivir”.

No obstante, señala que eran complicados los momentos libres y recreativos donde el fútbol y la pelota aparecen “como un gran enemigo”.

Ese es el tema, ahí se nota la diferencia, él queda mirando, mientras los otros juegan (FNcDea).

Señala que él no tuvo conflictos en relación a la discriminación por su discapacidad, se pudo integrar muy bien socialmente, y eso lo atribuye a la escuela en general, pero fundamentalmente a las habilidades personales de su hijo para relacionarse con los demás.

Respecto a los vínculos con sus compañeros fuera de la escuela, la madre destaca la existencia de una buena comunicación mediante el celular. No obstante, manifiesta la dificultad para poder concretar esos vínculos en forma presencial debido a la distancia entre el centro educativo y su domicilio, constituyendo este hecho otra barrera para la inclusión.

Otra de las maestras entrevistadas plantea que la barrera del transporte también afectaba la participación de los niños con discapacidad motriz en las actividades fuera de la escuela, como ser salidas didácticas o campamentos. Asimismo expresa que aun habiendo resuelto la forma de llegar al lugar del paseo, se encontraron, en algunos casos, con la barrera de que no se podía acceder con sillas de ruedas.

Se visualiza aquí claramente cómo no estaban incorporadas las condiciones necesarias para que los niños con discapacidad motriz pudieran participar de las salidas didácticas. Sin embargo, las maestras lo ven como un obstáculo social y no como una falta de planificación de las actividades.

Cuando vos querés ampliar tu conocimiento fuera de la escuela con alguna visita a un museo o a algo puntual, las limitaciones son muchas.

Fue una experiencia piloto, en donde la modalidad fue la de escolaridad múltiple. Concurrieron todos los días pero en un tiempo acotado y acordado previamente entre ambas escuelas. En este acuerdo también se consideraron las barreras y dificultades que existían para el desarrollo de diferentes actividades. Los niños que concurrieron juntos desde quinto año iban a la Escuela Común a las actividades culturales, ciencias y ciencias naturales y en las actividades en las que estaban más desfasados (matemáticas y lenguas)

iban a la Escuela N° 200. En este sentido considero pertinente resaltar lo planteado por la inspectora de Educación Especial al referirse exclusivamente a este escenario:

Fue una experiencia que intentó sortear algunas barreras que la escuela podía sortear y sustituyera algunas barreras que enfrentaban esos chicos, para generar una experiencia (...) no de inclusión, yo le llamaría más inclusiva que esta (se refiere a la Escuela N° 200), no de inclusión, no son de este barrio, no pertenecen a esta comunidad, pero si ampliamos la posibilidad a que puedan compartir una experiencia pedagógica, con chicos de su misma franja etaria, o sea tener modelos de referencia de sus mismas edades, y no estar en un ambiente restringido como lo es la Escuela Especial, un ámbito totalmente endogámico.

Es decir que desde la propia Escuela Especial se es consciente que esta experiencia no es la ideal, ni mucho menos, pero se intenta aproximar al niño a una realidad que de otra forma no podría vivirla.

La entrevistada se cuestiona las propias acciones de la escuela, reflexionando y siendo crítica acerca de si es adecuado o no seguir con este tipo de inclusiones. Sin embargo, también justifica por qué se hace y lo defiende planteando que es la única posibilidad que tiene el sujeto para transitar una experiencia de inclusión en Educación Común.

- “Escuela cercana”

Al igual que en el escenario anterior, la docente entrevistada siente que la convivencia se ha complejizado, debido a que los niños tienen baja tolerancia y esto repercute directamente en los vínculos.

La convivencia escolar se hace como más difícil, los niños están como más demandantes, todo para ahora, todo ya, no saben esperar, por lo general es una característica que se da en todos los niños.

Por otro lado destaca cómo las familias interfieren en los límites que las maestras ponen a los niños en la escuela, sintiéndose condicionadas para actuar en este sentido. Este comportamiento lo atribuye a dos factores: por un lado, al accionar de las familias que sobreprotegen mucho a los niños, y por otro, al uso ilimitado de la tecnología, incidiendo en que los vínculos sean más distantes y haya menos tolerancia.

Vos antes le decías algo a un niño y la familia lo comprendía, ahora no, ahora te vienen a preguntar, por qué lo hiciste, o por qué le dijiste tal cosa, ha cambiado también ese vínculo con la familia.

En la entrevista con los distintos actores pregunté, entre otras cosas, cómo era la participación de los niños con discapacidad en los distintos momentos y espacios de la escuela, considerando que la convivencia escolar y su planificación o no repercutía inevitablemente en ello. La maestra planteó la existencia de ciertas dificultades de integración por características del propio alumno, que se retrae mucho por ser muy introvertido y manifestar miedos al tener que concurrir a lugares que no los siente seguros para él, aunque no haya ningún peligro. Así señala, con respecto al momento del recreo: “capaz que la participación era un poco diferente, quizás porque los niños iban a un sector del patio donde él no se animaba a ir”.

Es interesante este planteo, dado que la docente hace referencia a que el niño no iba a esa zona no por falta de accesibilidad sino porque él no quería ir, por miedo a caerse. Manifiesta que él se quedaba siempre cerca del salón, y que se trabajó este tema a nivel de los dos grupos de cuarto año, pero que no se ha logrado cambiar la situación. Por lo tanto, en este momento reconoce de alguna manera la importancia de planificar determinadas acciones para que el niño “diferente” pueda participar de los momentos “libres de la escuela”. Asume que no se ha insistido mucho en la planificación del recreo, para que el niño tenga una participación activa en ese momento; el niño pasa solo en su “espacio de confort” donde se siente seguro. Expresa, asimismo, que también han tenido dificultad para que participe del espacio multiuso, donde se realizan actividades artísticas y de recreación. En el mismo hay un pequeño escalón, que si bien se puede sortear con la silla de ruedas, el tener que ir a ese lugar al niño le genera pánico. No obstante, en algunas situaciones se ha logrado, con distintas estrategias, que pueda integrarse en la actividad de música. Una vez superado el momento de miedo del ingreso a este espacio físico, el niño disfruta mucho de la misma.

Al respecto se planteó que era necesario un trabajo individual con el niño, a nivel terapéutico, para trabajar sus miedos, lo que se le transmitió a los padres, pero no pudieron hasta el momento lograr que lo aceptaran.

En el encuentro con los padres se explicita cómo ellos vivencian la participación de su hijo en la escuela, y resaltan que a lo largo de los años han habido cambios en cuanto a la planificación de los diferentes momentos y actividades de la escuela. Un ejemplo de esto son los paseos, en los que inicialmente no lo hacían partícipe, y poco a poco, también con su involucramiento, pudieron comenzar a planificar en conjunto las diferentes salidas didácticas.

Sin embargo, aún sienten que en determinados momentos no está integrado, por ejemplo se refieren al recreo como un momento donde no se logró que tenga participación activa y sienten que la escuela no está interviniendo para cambiar esta realidad:

En el recreo en realidad pasa más solo que acompañado, en gimnasia tratan de ponerle actividades que él pueda hacer, y ahora también en los bailes o presentaciones también participa. Pero en el recreo pasa solo, y a veces va una auxiliar a acompañarlo.

A su vez, en relación al recreo, el niño expresa:

Lo que más me gusta de la escuela es el recreo, estar al lado de la pared, estoy solo, algunas veces estoy jugando, juego a la “mancha zombi”, juego a todo menos al futbol, antes jugaba, me ponían de arquero, no de jugador. Ahora no juego más (NcDEc).

En este escenario también se visualiza una convivencia compleja, con vínculos muy frágiles y efímeros, y surge de las entrevistas la dificultad para lograr planificar los distintos espacios y actividades de la escuela cuando hay un niño con discapacidad motriz.

- “Verano compartido”

Como ya fue explicitado, este Programa se desarrolló en la propia Escuela Especial y tuvo como factor sorpresa que la mayor concurrencia fue de niños sin discapacidad pertenecientes a escuelas comunes del barrio.

En este sentido, tanto la directora de la institución como los docentes entrevistados relatan que se fueron acomodando a una realidad no pensada y a trabajar en una cotidianidad donde eran mayormente niños sin discapacidad, en un contexto planificado para recibir a niños con discapacidad.

Nos sorprendió, uno como docente siempre tiene expectativas, de que fuera todo bien y que fuera lindo, pero la verdad superó nuestras expectativas, no esperamos tantos niños, no esperábamos eso tan lindo que se dio. Es la primera vez que se hace. Eran más niños de la Escuela Común que Especial.

Se tomó en cuenta para este escenario a un niño con discapacidad motriz severa, que concurre todo el año a la Escuela Especial y participó del “Verano compartido”. Se dio el hecho de que inicialmente no quería ir porque pensaba que se iba a aburrir, pero al recibir la propuesta y ante la insistencia de la Escuela Especial que lo inscribió igual (antes que su familia), fue todo el mes sin faltar un solo día, según relata su abuela.

En este contexto se indaga cómo, desde el lugar de familiares del niño, se percibe la convivencia escolar de las escuelas comunes, considerando que las mismas no están preparadas para recibir a un niño con estas características.

Por su parte, la madre del niño sin discapacidad que fue tenido en cuenta para este estudio, en relación a la convivencia en la Escuela Común a la que va su hijo (“Escuela cercana, escenario de esta investigación”), expresa:

Ha cambiado bastante la convivencia, no hay paciencia, todo el tiempo se pelean, todo el tiempo hay un problema. Los maestros también, pero tienen que ver con los niños que le toquen, hay muchos niños problemáticos (...) En la Común gritan, lo meten a la dirección (...) La convivencia cambiaría si hay más inclusión, porque ellos son personas especiales también, el trato, los niños se tienen que acostumbrar también, tienen que ser suaves, no pueden ser brutos (FNsDVC).

- “Escuela de siempre”

En este escenario, en el encuentro con su directora, se destacó la importancia de planificar la convivencia y los distintos espacios escolares desde todos los actores involucrados, como se ve más adelante. Sin embargo, se menciona que por momentos es muy difícil lograr una convivencia pacífica estable. Plantea que es una escuela muy grande, con más de quinientos niños, y muchas veces no se logra controlar sus conductas.

Por su parte, la maestra implicada destaca que siendo la convivencia escolar el entorno donde se dan todas las relaciones, entre docentes, niños y familias, en el último tiempo se ha incrementado la violencia. Entiende a la escuela como una “mini sociedad”, en la que las relaciones que se producen están reflejando los vínculos que se dan en la sociedad en general.

En el mismo sentido la madre plantea: “los niños son un reflejo de lo que hay en la casa, si vos no le enseñás a tu hijo ciertos valores, o cómo manifestarte ante los demás, ellos van a hacer lo mismo. Ella se sintió mal por cómo la miraban y se quedó angustiada. Y muchos niños le preguntan por qué usa la silla, y a ella no le gusta. Hay niños que le preguntan bien, para saber, y hay niños que le preguntan riendo, son niños más grandes”.

En cuanto a los distintos espacios de la escuela, la madre plantea que en el recreo sí hay una dificultad en la participación, pues los niños están en constante movimiento y ella no puede seguirlos. Hay algunos que bajan su ritmo, pero otros siguen enganchados.

En las cinco entrevistas realizadas en este escenario hay coincidencia en relación a que el espacio del recreo es un momento tenso para la niña, ya que no se siente libre ni acompañada por sus pares.

La niña refiere al momento del recreo como muy frustrante: “En el recreo no me gusta que me dejen sola... me gustaría jugar a cualquier cosa que cualquier niño juegue. Dicen que me tienen que cuidar, pero a mí no me gusta que me cuiden a cada rato”.

Al respecto, su amiga y compañera de banco indica que luego de hablar en la clase sobre lo que le sucedía en el recreo, buscaron estrategias entre los niños “para turnarse y cuidar a la compañera”.

Aquí aparece fuertemente la idea del cuidado que hay que tener cuando alguien tiene discapacidad. Se está visualizando a la niña como “alguien a quien cuidar” y no como una niña más. También la madre hace referencia a la situación del recreo y a los planteos realizados a los referentes de la institución en relación al mismo. A su vez, expresa que en años anteriores quedaba al lado de la maestra porque tenía miedo de caerse. Ahora como concurre en silla de ruedas, puede interactuar más con los niños en ese momento e, incluso, los compañeros la “pasean” y la acompañan en los traslados. No obstante, la madre explica que le permite llevar el celular para que no se aburra en ese momento.

Más allá de algunas estrategias pensadas para que se sienta parte de este momento en la escuela, la niña plantea: “Cuando salgo al recreo o estoy en el pasillo como que todos los niños me miran raro. Como que tienen ojos en la espalda, están de espalda, se dan vuelta y se quedan mirándome”.

Es de destacar que las maestras itinerantes fueron las que más datos aportaron en este aspecto, ya que son el puente directo con la Escuela Común y pueden identificar cómo los niños itinerados ocupan los diferentes espacios escolares.

4.1.2 Impacto de la inclusión

En este cruce de la convivencia escolar con la segunda categoría de análisis aparece la siguiente dupla: por un lado, que la inclusión de un niño con discapacidad motriz es beneficioso para todos los niños, y por el otro, que la inclusión todavía es un proceso muy difícil.

En esta oportunidad el análisis se dividirá en dos, por un lado los tres escenarios de Educación Común y, luego, el escenario de Educación Especial.

Beneficia a todos los niños

- Escenarios de Educación Común

A nivel docente se reconoce en general que las experiencias de inclusión de niños con discapacidad impactan favorablemente en la convivencia escolar, si se trabaja explícitamente con los involucrados en el proceso. Asimismo, si las inclusiones se abordan a nivel de toda la institución, los impactos positivos crecen.

En este sentido la inspectora de la Escuela Especial plantea:

Las escuelas que han tenido la oportunidad de participar de experiencias de inclusión son escuelas que han mejorado muchísimo la convivencia, los niños empiezan a empatizar, a ponerse en el lugar del otro, a entender que no todo el mundo funciona de misma manera (M. Insp. Ee).

La entrevistada aclara que cuando se refiere a estas experiencias de inclusión no solo lo piensa desde las situaciones que implican una discapacidad, sino también desde lo multicultural, considerando entre otras las situaciones de inmigración.

Explica que cuando hay situaciones de inclusión, la escuela debe pensarse desde otro lugar, no se trata de algo mágico. No solo cambia por la presencia de niños con discapacidad, sino que cambia cuando:

La escuela empieza a pensar en la existencia pedagógica de todos, de qué manera debe generar cambios para que todos aprendan, para que todos participen, para que todos tengan acceso a las mismas cosas. Y ahí es donde la convivencia empieza a cambiar (M. Insp. Ee).

Sin embargo, también enfatiza en que muchas veces sucede lo contrario, cuando los docentes ponen los prejuicios por delante, dando como ejemplo que es muy común que la maestra sobreproteja al niño con discapacidad.

En cuanto a los beneficios para el niño con discapacidad en la concurrencia a una Escuela Común, la inspectora destaca la importancia de que esa escuela sea del barrio, cercana a donde vive. Es importante que sus pares crezcan con él y que habiten los espacios cotidianos que él habita; recurrir a una historia común que los contenga: “El ir a una Escuela Común a un niño le da posibilidad de que el entorno comunitario lo empiece a reconocer como parte de la comunidad”.

Desde la “Escuela amiga” las maestras plantean que en la experiencia de la inclusión de los niños con discapacidad motriz que venían de la Escuela Especial, el impacto visual que generó en todos los actores involucrados fue mucho mayor que en otros tipos de discapacidades, por lo que también las repercusiones fueron de mayor magnitud.

En este sentido ambas maestras relacionaron el hecho de que al haber algunos niños que concurrían en silla de ruedas, se dieron cambios en los ritmos y en algunas actitudes de los compañeros. Hubo repercusiones en los movimientos físicos, ya que a medida que iban compartiendo las rutinas cotidianas se controlaban en las distintas acciones bruscas produciendo, en definitiva, cambios conductuales. Se destaca, por parte de las mismas, que ninguno de los alumnos incluidos tuvo problemas de convivencia por su discapacidad, aunque sí hubo discusiones y conflictos con sus pares, como acontece normalmente.

A diferencia de las maestras de la “Escuela amiga”, en la que se vivió el impacto de la inclusión en un primer momento, la docente de la “Escuela cercana” plantea que en este escenario no se visualizaron cambios, ya que por ser un proceso iniciado hace varios años se había logrado una adecuada integración.

Habría sido un proceso paulatino para lo demás, como no estuvo no lo sé. Pero la potencialidad es que enriquece también al grupo, que los otros niños vean que existen situaciones diferentes a la de uno, que tengan esa convivencia, y que vean que a pesar que ese compañero está en silla de ruedas puede jugar, puede ir a clase de danza, puede trabajar en equipo, puede ir a cumpleaños (MEc).

Señala, además, que a nivel de pares se daban en forma espontánea actitudes que estimulaban al niño incluido a superar desafíos y a realizar trabajos en equipo.

Por su parte, los padres del niño incluido en la escuela cercana plantean que esta experiencia debería poder llegar a todos los niños con discapacidad, ya que permite comprender que no son tan distintos, que tener una discapacidad no es igual a estar enfermo.

En el escenario de la “Escuela de siempre” manifiestan que: “La convivencia cambia para bien en el grupo (la niña en cuestión) sensibilizó al grupo, llevó al grupo a tener otras actitudes, plantear otras propuestas que la integren y que la incluyan, y a nivel de escuela también, porque la niña es de la escuela” (MDEs).

En este sentido se observa como beneficio para todos los niños el poder ubicarse en el lugar del otro, reconociendo otras realidades propias de la diversidad humana.

Pero, a pesar de reconocer en estos procesos que todos los involucrados pueden ser beneficiados, se observa habitualmente que estos “beneficios” quedan centrados en la persona con discapacidad.

Las características de los grupos cambian, ellos protegen al compañero, lo protegen mucho, ahí empiezan a crear lazos entre ellos de identificación con el grupo, y entre ellos, a veces hasta sobreprotegen. El objetivo común es reguardar al otro (MEs).

En referencia a ello, la maestra de la “Escuela de siempre” expresa que por momentos la niña incluida sentía que no le permitían hacer cosas que ella podía realizar, hecho que planteó al grupo para revertir la situación.

En el mismo sentido, se identifica que en su rol de maestra planificó la realización de un taller de plástica una vez por semana para estimular la psicomotricidad de la niña incluida, minimizando el beneficio que implicaba para todo el grupo.

Yo me propuse hay días que vamos a trabajar en talleres de plástica, enfocado en la psicomotricidad, pero es para todos, para que no quede excluida haciendo trabajitos. Y a ellos les encantan, ya saben que es un espacio para desarrollar habilidades motrices. Que uno se pone a pensar y son gurises que están en quinto y en sexto, que no saben cortar bien, entonces está bueno para ellos también, les sirve a ellos. Está bueno que vean que a veces necesitan todos lo mismo (MEs).

Aquí se visualiza que hay estrategias de enseñanza que emergen a partir del proceso de inclusión pero habilitan a pensar cómo las mismas pueden beneficiarlos a todos.

Esto se relaciona con lo que plantea la maestra itinerante, quien desde su rol ha vivenciado situaciones de inclusión donde la convivencia “fluye maravillosamente”, y esto se genera porque la maestra referente del grupo donde se está dando el proceso trabaja la dificultad del niño con discapacidad grupalmente, lo que permite que surjan emergentes sobre las dificultades de todos, así como el poder trabajar la diversidad y el respeto por el otro.

- Escenario de Educación Especial “Verano compartido”

En este escenario se puntualizó sobre todo en la importancia de que otros niños sin discapacidad fueran a la Escuela Especial a compartir experiencias y tiempo con niños con discapacidad.

De esta forma el padre del niño con discapacidad seleccionado destaca que la experiencia del “Verano compartido” fue de enorme riqueza para todos los actores involucrados. Plantea que los principales protagonistas fueron los niños, siendo desde su lugar de pares el principal apoyo para la inclusión.

Las maestras de la Escuela 200 pueden capacitar a los niños a cómo manejarse con ellos, la silla. Así luego la inclusión en las escuelas normales va a ser más fácil, porque los niños ya saben. Apoyo en el baño, por ejemplo. Los niños deben ser capacitados.

Haciendo uso de las palabras de la inspectora de la Escuela Especial, se puede decir “el primer dispositivo de apoyo que tiene cualquier persona son sus pares, donde la deficiencia está compensada por la acción de los otros”. También plantea que los niños sin discapacidad se benefician, ya que aprenden a convivir en la diversidad y a respetar las diferencias, lo que va a generar mayor inclusión en un futuro en la vida en general.

Los niños se enriquecen, que después a futuro va a dar frutos. Todo el mundo dice inclusión, inclusión, pero en el día a día hay una exclusión. Mañana cuando esos niños sean abogados o políticos, van a pensar en ello (FNcDVc).

Asimismo, la madre de otro niño que no tiene discapacidad y que participó de la experiencia, plantea lo importante que fue para ella que su hijo fuera a una Escuela Especial en este contexto.

A mí me encantó que fuera, porque es una realidad. Cuando me enteré que era especial, era mucho mejor para él, hay que conocer la realidad, no todos los niños son sin problemas. Me pareció súper bien que haya estado, que haya ido al campamento, le llamaba la atención la alegría. Los niños con discapacidad no corren, no caminan, pero muchas veces son más felices (FNsDVc).

Vemos aquí cómo la madre pone la importancia en reconocer las diferencias y considera que experiencias como esta incentivan y aportan valores a los niños sin discapacidad. También observa que el trato de los docentes de la Escuela Especial es más cálido y atento:

Desde el primer día vino súper contento, decía son personas especiales, el trato, la directora, las maestras, que eran especiales a la hora de tratarlos. Yo le expliqué que no todo el mundo trabaja con personas con discapacidad (FNsDVc).

Y destaca que sería bueno que los maestros de la Escuela Especial pudieran estar en una Escuela Común y que los niños con y sin discapacidad estuvieran todos juntos.

A mí me parecía re bien para todos que no haya escuela para discapacidad. Los niños mismos ayudan. Podrían estar todos juntos (...) La convivencia cambiaría si hay más inclusión, porque ellos son personas especiales también, el trato, los niños se tienen que acostumbrar también, tienen que ser suaves, no pueden ser brutos (FNsDVc).

En la misma línea, una docente destaca la importancia que tuvo la experiencia para los niños sin discapacidad, relatando la situación de un niño con hiperactividad, que en un primer momento no lograba adaptarse por lo que decidieron darle una tarea de responsabilidad. Le propusieron ayudar a una compañera a alimentarse, hecho que llevó adelante con cuidado y concentración, atendiendo a todos los detalles. Esta acción tuvo repercusión en su conducta general, logrando una mejor inserción.

Resalta también que hubo en todo el proceso “una interacción amorosa y respetuosa, del compartir”, ya que en general los niños de la Escuela Común prestaron espontáneamente su ayuda a los niños con discapacidad.

Proceso con muchas dificultades

- Escenarios de Educación Común

Los diferentes actores entrevistados plantean que en el proceso aparecen muchas dificultades en las que el que tiene que “poner el cuerpo” es el sujeto con discapacidad, lo que le resulta muy difícil y hasta le genera incomodidad.

Desde la “Escuela amiga” se hace referencia al impacto visual que generó ver a los niños que venían de la Escuela Especial. El que estuvieran en una silla de ruedas o que no pudieran mover determinada parte de su cuerpo ocasionó en sus pares de la Escuela Común inquietudes e interrogantes.

“Al principio costó, la miraban, la observaban, le preguntaban, pero después se incluyó perfectamente”, comenta una maestra al recordar la primera inclusión. Reconoce, a su vez, que con los otros tres niños “el impacto visual fue más fuerte”, debido a que eran usuarios de sillas de ruedas. La estrategia que ella utilizó al recibir a la niña incluida en su clase fue trabajar explícitamente desde la palabra las fortalezas de cada uno. Se realizaban asambleas hablando de las diferencias, se trabajaba con cuentos, se realizaban tareas en equipo con trabajo colaborativo. Muchas veces la curiosidad era protagonista y se planteaban preguntas respecto a lo que podía y no podía hacer la niña con discapacidad motriz. Transitaron todos por un proceso de aprendizaje para aportar la ayuda cuando realmente era necesaria: “Un día la niña me dijo: maestra, yo necesito que vos me dejes, cuando yo necesite algo yo te lo pido” (MEa1).

En ese sentido, la docente de Informática de la escuela especial sostiene que para iniciar un proceso de inclusión el niño con discapacidad motriz debe tener cierta fortaleza para poder transitarlo con éxito.

El niño tiene que tener mucha fortaleza y ser muy tenaz, porque hay muchas barreras en el camino, barreras a veces familiares, que les cuesta aceptar que el niño pueda ir a la misma escuela que sus primos, que sus hermanos, a la escuela de su barrio (OdEe1).

Por su parte, la madre del adolescente entrevistado sobre la experiencia de la “Escuela amiga”, señala que su hijo no tuvo conflictos en relación a la discriminación por su discapacidad. Se pudo integrar muy bien socialmente y eso lo atribuye a la escuela en general, pero fundamentalmente a las habilidades personales del niño para relacionarse con los demás. Otro punto a destacar es cómo este adolescente relata que en los tres años en que fue incluido en la experiencia del proyecto interinstitucional se sintió tensionado por ir a las dos escuelas en un mismo día, haciendo alusión a la modalidad de la doble escolaridad.

Respecto al funcionamiento en la clase, el entrevistado considera que el día a día era normal y reconoce que sus compañeros lo ayudaron cuando demoraba en las tareas que ponía la maestra, aunque no lo solicitara. Cuando no entendía la tarea, pocas veces se lo planteaba a la maestra y cuando lo hacía, la docente le explicaba y le mostraba todos los pasos sintiendo, por momentos, que al final la terminaba haciendo ella. Expresa que el trabajo en la “Escuela amiga” “era más pesado que en la Especial” y muchas veces, por ejemplo en los dictados, no podía seguir el ritmo de la actividad. En este marco, lo que más le molestaba de la Escuela Común era que frente al “mal comportamiento” de algunos compañeros, la maestra muchas veces dejaba a todos sin recreo y eso a él le parecía injusto. Expresa, con gran ímpetu, que sus compañeros “por momento eran insoportables”, reconociendo una gran diferencia entre las dos escuelas, ya que en la “Escuela amiga” había muchos niños, mucho ruido y los gritos lo aturdían.

El relato de las vivencias en las dos escuelas refleja las características de cada una, sintiendo a la especial como un ámbito protector, ya que toda su vida fue allí, todos lo conocen, en lugar de ser uno más de los tantos niños en la otra escuela en donde debía demostrar todo el tiempo quién era, qué podía hacer y qué no.

En este sentido la maestra itinerante plantea que “es necesario poner en situación al niño, y ponernos nosotros como docentes en situación con el niño, remarcando la importancia de que el sujeto con discapacidad esté en situaciones y ámbitos comunes para adquirir herramientas para la vida en general”.

Por su parte, en la “Escuela de siempre” se ve la dificultad que implica que la niña esté viviendo una enfermedad involutiva que va profundizando cada vez más la discapacidad motriz. A diferencia de los otros tres niños, que tienen una discapacidad congénita y no progresiva, la niña de este escenario se encuentra en un proceso de aceptación de lo que le sucede.

Ella no asumió cien por ciento su enfermedad, y ella este año tuvo sucesos en los que se sintió mal porque sus compañeros la miraban distinto. Este año empezó a usar más la silla (FNcDEs).

Aquí se refleja cómo el proceso de ir aceptando lo que puede y no puede hacer es complejo, pues está dependiendo continuamente de funciones que va perdiendo. La complejidad se agudiza en la medida de que cada vez puede hacer menos cosas, las barreras crecen y las diferencias con sus compañeros aumentan. Cobra aquí mucha importancia la mirada del otro y el tener que explicar continuamente lo que puede y lo que no.

En otro enfoque, la directora destaca que a veces la dificultad en el aprendizaje o en la inclusión no está en el niño sino en los propios docentes.

En un grupo todos somos inclusivos e iguales, hay que compararlo consigo mismo, pero es muy difícil lograrlo con los docentes. Que los maestros y profesores especiales puedan atender a cada niño, según sus necesidades. Es una gran movida que cuesta (MDEs).

Por su parte, la directora de la Escuela Especial entrevistada plantea que a veces la dificultad está en que no se ve al niño como tal:

En la discapacidad motriz, es más difícil de encontrar al niño que está detrás de la discapacidad. Por lo general lo que muchas veces define al niño cuando la discapacidad es muy visible son los diagnósticos, antes de las características particulares de ese sujeto, más allá de la discapacidad (MDEs).

Asimismo, la inspectora de Educación Especial subraya que a veces el niño queda fuera de una estrategia pedagógica, más allá del grado de la discapacidad:

Niños que no son tan severos en su deficiencia pero por su frágil situación en un proceso inclusivo, ya sea por falta de contención familiar, o por una falta de vínculos con sus pares, o falta de estrategia pedagógica de la propia escuela, quedan por fuera del proceso de aprendizaje y son incluidos en escuelas especiales (M. Insp. Ee.).

Entonces, se puede decir que muchas veces la situación de discapacidad es dinámica en relación a las fortalezas y debilidades propias y del contexto de cada sujeto.

- Escenario de Educación Especial “Verano compartido”

A diferencia de los otros escenarios, en este se hace más visible el temor que origina la concurrencia del niño con discapacidad a la Escuela Común.

En este sentido un padre expresa: “No estoy de acuerdo que vaya a una Escuela Común. Porque él es introvertido, tímido, va a quedar aislado. Las maestras no están capacitadas, entonces no es fácil. Por cómo es él yo prefiero a la Escuela 200, que la Escuela Común. Si él llega a una Escuela Común donde ya conoce a los niños porque fueron a la Escuela 200 es distinto. Antes de incluirse deberían ir los futuros compañeros”.

Aparece aquí la dificultad de enfrentarse al afuera de lo especial; dado que su hijo siempre fue allí y no hay perspectiva de cambiar, idealiza el espacio de la Escuela Especial:

La Escuela 200 es un ejemplo, porque todas las maestras están muy entregadas a sacar a esos chicos adelante. Vos ves la voluntad de las maestras, la forma de tratarlos. A veces les hace falta ir a otra escuela para integrarse más con otros niños, pero quiero que se quede ahí.

También se plantea que a la Escuela Común concurren muchos niños y el niño con discapacidad se pierde. En la misma línea, la docente entrevistada manifiesta que en la Educación Común los grupos de clase son muy numerosos, reduciéndose la posibilidad de conocer a cada niño en su esencia; y muchas veces el niño con discapacidad queda perdido detrás de las dificultades reales que presenta.

Por último, se destaca que aparece como autocrítica desde el discurso de la familia la sobreprotección hacia el niño, incidiendo en el proceso de autonomía.

4.1.3 Rol de la Escuela Común y Especial

Bajo la convivencia escolar y el rol de la Escuela Común y Especial, identifiqué el siguiente par de opuestos: trabajo colectivo y trabajo fragmentado.

En este par de subcategorías tomé en cuenta solamente los tres escenarios de la Escuela Común, dado que la relación entre los dos tipos de escuelas era frecuente.

Trabajo colectivo

A lo largo de la historia de los procesos inclusivos de niños con discapacidad, la Maestra itinerante ha cumplido siempre un papel fundamental en el vínculo entre la Escuela Común y la Especial.

En la entrevista con la Maestra itinerante de la Escuela Especial se explicita que su rol es realizar un acompañamiento pedagógico de las maestras de escuelas comunes cuando existen inclusiones de niños con discapacidad motriz. Se plantea que, en realidad, en otras escuelas especiales el rol es de acompañar al niño, pero debido a la gran demanda que existe actualmente, se realiza solo el acompañamiento de las maestras. Al momento de la entrevista, la docente se refiere a que se encuentra construyendo su rol, ya que hace poco que se desempeña como tal. De este modo, plantea que para planificar su intervención es primordial ver al niño en el aula, cómo interactúa, las relaciones que se producen en clase; y señala que cada intervención es única y se co-construye con el docente de común y con el niño, porque cada niño, más allá de su diagnóstico, es diferente.

Aquí se visualiza la importancia de trabajar en conjunto con todos los actores involucrados en cada situación. Es necesario pensar en la singularidad de cada proceso de inclusión, en sus potencialidades y debilidades, teniendo en cuenta todos los factores que condicionan al mismo. Por su parte, la inspectora resalta que en la actualidad hay más conciencia de los recursos que existen como apoyo y que la temática de la inclusión y la discapacidad ya no son solo propiedad de la Educación Especial, sino que ha traspasado la frontera de la Educación Común, llegando a otros ámbitos educativos. Sin embargo, existe

poca sistematización de las experiencias que han resultado y aún los procesos inclusivos se encuentran atados a las voluntades de las personas.

Desde la “Escuela cercana” la docente plantea que realmente se sintió acompañada por la Escuela Especial en el proceso de inclusión del niño con discapacidad motriz.

Trabajé mucho con la Maestra itinerante, que me pasó muchísimo material de cómo trabajar con un niño con dificultad motriz (...) la Escuela Especial me aportó hacer el seguimiento juntas. Cada mes, mes y medio, hablamos con la Maestra itinerante. El trabajar la geometría de otra forma, me aportó información. También contar lo que estás haciendo para poder ver qué le parece, si está bien o no (MEc).

A partir de lo expresado por la docente se puede observar que el aporte de la Escuela Especial es valorado como positivo y se destaca el mecanismo de una construcción colectiva que se va generando en el día a día.

Se destaca en esta experiencia cómo la intervención de la docente de Informática de la Escuela Especial, frente a una dificultad puntual del niño con discapacidad motriz en geometría, involucró a toda la clase. Fue una planificación que se llevó a cabo en tres encuentros.

Se apoyó a la “Escuela cercana” dando herramientas en computación. Averigüé con la maestra qué hacía con el resto de la clase y fui con el programa *Geogebra*. Se brindó a toda la clase y se explicó cómo se usaba. Fueron tres instancias de encuentros que fui como invitada. Se pudo generalizar. Algo pensado como adaptación curricular para un estudiante benefició a toda la clase (OdEe).

En el encuentro con el niño, por un lado, y con sus padres por el otro, se recuerda esta instancia con alegría y convencimiento de que es muy satisfactorio que desde la Escuela Especial se vaya a trabajar con todos sus compañeros y no solamente con él.

Por su parte, desde la “Escuela amiga” se destacan las instancias de intercambio entre las dos escuelas, la común y la especial, no solo a nivel pedagógico sino también social, con todos los niños involucrados en el proceso.

Fuimos a la Escuela Especial con los dos grupos, yo fui, compartimos momentos, los chiquilines jugaron en las sillas de ruedas, vieron jugar a las bochas, fue una linda experiencia. Hubo apoyo, cuando los llamábamos siempre venían (MEa2).

Se refiere también al apoyo que hubo respecto al mobiliario, ya que en algunos casos se requerían mesas y sillas diferentes con adaptaciones físicas y las estas fueron prestadas por la Escuela Especial. Asimismo, es de destacar que este proceso se logró con otros

recursos de la Escuela Especial, como el transporte y el personal auxiliar de la misma, que llevaban y traían al joven incluido en este escenario.

Por último, se resalta que desde la “Escuela de siempre” la directora reconoce que es sumamente importante el trabajo en equipo, pensando no solamente en lo que es conveniente para cada niño incluido, en particular, sino para todos los niños, reflexionando qué necesita cada uno y procurando brindárselo. Destaca en este sentido que además de la maestra itinerante de motrices, tiene un gran equipo de trabajo, con maestra de apoyo, maestra comunitaria y maestras itinerantes de otras escuelas especiales.

En el caso de la niña con discapacidad motriz de este escenario, se ve cómo el proceso de escolaridad compartida se fue pensando en conjunto entre la Escuela Común y la especial, identificando las diferentes estrategias pedagógicas y sociales para favorecer a la niña.

En el desarrollo de esta subcategoría se visibilizó el reconocimiento a nivel docente de la importancia y la necesidad de trabajar en conjunto las maestras de Educación Común y las de especial, y pensar juntas las estrategias oportunas para cada niño con discapacidad.

Trabajo fragmentado

Si bien en los tres escenarios de Educación Común se resaltó la importancia del trabajo colectivo entre la Escuela Común y la Especial, también se reconoce que aún queda mucho para que se dé con naturalidad y con cierta frecuencia, buscando lograr que el sistema educativo funcione como un todo.

Hay algo macro que tiene que ensamblarse bien, la Educación Común con las escuelas especiales, que no pasa, a mí me pasa porque tengo una maestra de apoyo y la itinerante. Desde la Educación Especial no se aceptan a todos los niños con discapacidad, porque la tendencia es integrarlos en la Educación Común, no lo veo mal, pero para que eso suceda falta en muchos recursos desde ambos lados (MDEs).

Se refleja en esta cita cómo los recursos de la Escuela Especial no se pueden utilizar en cualquier situación ni con cualquier niño, ya que para ingresar a la misma este debe tener una discapacidad determinada. De esta manera, no se está logrando profundizar en la educación general al focalizar solamente en el niño con discapacidad.

En el escenario de la “Escuela de siempre” se evidenció claramente cómo se considera importante que la niña con discapacidad motriz vaya a las dos escuelas, ya que hay cosas que no se le pueden brindar en la Escuela Común.

No estamos especializadas nosotras, la Escuela Especial aporta, le da una estimulación que en la Escuela Común no se puede dar (MEs).

Por otro lado, cabe señalar que la decisión de la escolaridad compartida en este escenario parece haber sido tomada por las maestras (las de común y la itinerante) y luego fue comunicada a la madre y a la niña.

La Maestra itinerante me transmitió que el proceso paulatino a la Escuela Especial iba a ser para eso, y bueno ta, ellos son los que saben, yo voy caminando junto con (nombra a la niña) y voy aprendiendo. Trato que le pongan trabajo a su nivel, porque si no ella se aburre (FNcDEs).

Aquí se refleja la fragmentación del proceso de la doble escolaridad, donde parece que la niña va a distintos lugares a realizar distintas cosas, sin un fin común aparente. Sin embargo, también hay que reconocer que la niña está conforme y a gusto con ir algunos días a la Escuela Especial:

Esa escuela sí me gusta porque los otros niños que van allá también tienen discapacidad. En la otra escuela me enseñan otras cosas que sí entiendo. Como que los trabajos lo explican de una manera que yo y los otros niños sí entendemos (NcDEs).

En este contexto de fragmentación, se ganan y se pierden espacios, como por ejemplo en este escenario la niña se perdió del espacio del proyecto de lectoescritura, en donde los niños de quinto año ayudan a los de primero a leer. Es de destacar que la niña disfrutaba y aprendía mucho de este espacio, además de fortalecer su autoestima, dado que los niños pequeños le pedían ayuda para leer.

En los otros dos escenarios también se aprecia cómo la relación entre la Escuela Común y la familia es sustituida por la Escuela Especial, desfigurándose el vínculo del referente del niño. La referencia para la familia, así como para la Escuela Común, pasa a ser la Escuela Especial.

La Escuela Especial es el nexo entre la escuela y nosotros, nosotros podemos opinar como padres pero al ser otra maestra especializada que le diga a la maestra cómo llevar el asunto, y bueno, es el apoyo que tenés, si no estaríamos como perdidos. Hay veces que hablé en Escuela Especial y la Maestra itinerante lo habló en Común. Hay cosas que se resuelven así, a veces no tengo que ni ir a la “Escuela cercana” porque se resuelve así (FNcDEc).

Entonces podemos decir que la Escuela Especial cumple el rol de referente del niño, y muchas veces la familia del niño con discapacidad queda en un lugar lejano de la escuela a la que va su hijo, intermediando la Escuela Especial.

**Tabla 7. Impacto de la inclusión:
Beneficia a todos los niños/ Es un proceso con muchas dificultades**

Sub categorías	Escenarios educación común	Escenario educación especial
Beneficia a todos los niños	<ul style="list-style-type: none"> • Si se trabaja a la inclusión explícitamente con todos los involucrados, la inclusión impacta favorablemente en la convivencia (M. Insp. Ee) • La escuela empieza a pensar en la existencia pedagógica de todos (M Insp. Ee) • Cambios en la conducta (MEa1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de mucha riqueza (FNcD1) • Los niños sin discapacidad se capacitaron para tratar a niños con discapacidad (FNcD1) • En el futuro se verán los frutos (FNcD1) • Sentí un trato diferente (NsD) • Se conoce otra realidad (FNsD) • Cambio en la conducta positivamente(FNsD) • Interacción amorosa y respetuosa del compartir (OdVc)
Proceso con mucha dificultad para el sujeto con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto visual generó en un primer momento resistencias (MEa1) • Depende de la característica individual del sujeto con discapacidad (MEa1, MEa2 FNcDEa) • Muchas veces los niños con discapacidad quedan por fuera de lo pedagógico (M. Insp. Ee) • Dificultad en que todos docentes entiendan la importancia de la inclusión (MDEs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Temor a que el niño sin escuela común se pierda (FNcD) • Muchos niños en la escuela común no permite trabajar desde la singularidad

Fuente: elaboración de la autora

4.1.4 A modo de síntesis

Esta primera parte es central en la investigación, ya que entrecruza las múltiples perspectivas y vivencias de todos los participantes del estudio en relación a la convivencia escolar, cuando hay incluidos niños con discapacidad motriz.

En diferentes planteos se visualiza la importancia de que la planificación de la convivencia sea parte del proyecto educativo de cada institución y de que genera vínculos más saludables entre los actores, sobre todo entre los niños. Para que dicho proyecto sea fuerte y con buenos resultados se debe contar con un personal estable y convencido de que es posible provocar cambios positivos en la multiplicidad de relaciones que existe en una escuela. Sin embargo, aparecen dificultades para que esto se dé en todas las escuelas por igual.

Asimismo, cuando hay un niño incluido con discapacidad motriz, muchas veces las actividades cotidianas se vuelven excluyentes para él, ya que no puede participar de la misma manera que sus compañeros. Momentos como el recreo, educación física o salidas didácticas fueron descritos con gran tensión y frustración. Esto evidencia que es necesaria la planificación de los distintos espacios y actividades de la escuela, para que todos los estudiantes se sientan parte.

El proceso de inclusión de niños con discapacidad motriz se considera beneficioso para toda la comunidad educativa. Sin embargo, todavía está muy centralizado en el sujeto diferente, siendo las fortalezas o debilidades del mismo y de su entorno las que determinan el éxito o el fracaso de ir a una Escuela Común.

El vínculo de la Escuela Común con la Escuela Especial para pensar una mejor convivencia se considera importante, pero no está totalmente dado, ni es un movimiento que se da con naturalidad.

4.2 Discapacidad

En este segundo capítulo del análisis abordo las tres categorías que atraviesan el segundo eje temático de esta investigación, la discapacidad, y su relación con:

- Organización Institucional: las barreras físicas y actitudinales.
- Impacto de la inclusión: perspectivas conceptuales de la discapacidad.
- Rol de la Escuela Común y Especial: disposición y disponibilidad

4.2.1 Organización institucional: barreras físicas y actitudinales

En estas subcategorías describo las barreras que los distintos participantes identificaron en procesos inclusivos de niños con discapacidad motriz, nucleándose en dos grandes grupos: las barreras físicas y las actitudinales.

En los tres escenarios de Educación Común aparecieron las barreras físicas por delante de las actitudinales, en cambio en el contexto de Educación Especial, desde los participantes transversales, como en “Verano compartido”, las barreras actitudinales están por encima de las otras.

La siguiente tabla esquematiza los datos obtenidos durante las entrevistas a partir de tres fuentes: informantes transversales de los cuatro escenarios, los escenarios de Educación Común y el escenario de Educación Especial.

**Tabla 8. Organización Institucional:
Barreras físicas/Barreras actitudinales**

Barreras	Participantes transversales	Escenarios Educación común	Escenario Educación Especial
Físicas	<ul style="list-style-type: none"> • El transporte es la gran carencia para lograr más inclusiones (M. Insp. Ee, MDEe, MIEe) • Barreras físicas ocultan las actitudinales (M Insp. Ee, MDEe). 	<ul style="list-style-type: none"> • Barreras edilicias importantes (apareció en todos los participantes) • Falta de transporte accesible (MEa1, MEa2, MEc FNcDEc1 y 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de accesibilidad para que se muevan libremente (OdEe2) • Falta de transporte accesible (FNcDVc)
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Falta disposición de las maestras (MDEe, M.Insp Ee) • Miedo a equivocarse de las docentes (MIEe) • Decir que está todo bien cuando en realidad no es así (MDEe) • Hay familias que no pueden sostener procesos de inclusión (M. Insp Ee) 	<ul style="list-style-type: none"> • Las familias de otros no saben que hay niños con discapacidad (MDEs) • Las familias a veces no aceptan la discapacidad, que repercute en el tratamiento de los niños (MEa1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de capacitación de las maestras y los niños (FNcDVc) • Falta de trabajo individualizado (FNcDVc)

Fuente: elaboración de la autora.

Barreras físicas

- Participantes transversales

Desde la Escuela Especial se plantea que la barrera física más grande que existe para que los niños con discapacidad motriz vayan a la Escuela Común cercana a la de su casa es “la falta de transporte accesible”. De esta manera, en las entrevistas se refleja cómo muchos niños y adolescentes, que por sus condiciones podrían estar yendo perfectamente a la Escuela Común de su barrio, no lo hacen por más que la escuela esté próxima a su casa. Se plantea aquí la dificultad de cómo ir a la escuela, más que nada los días de lluvia.

Este es el caso, por ejemplo, de la niña que concurre a la “Escuela de siempre”, ya que si bien vive cerca de la institución se le dificulta ir en la silla de ruedas los días de lluvia.

En el escenario de la “Escuela amiga” el hecho de utilizar “el mismo transporte que el de la Escuela Especial” fue una estrategia para que niños con potencialidad de terminar la Escuela Común pudiesen sostener el proceso sin que les afectara la falta de locomoción.

Además de esta gran barrera que es el transporte, las diferentes entrevistadas plantean que en las escuelas en sí, “las barreras físicas son consecuencias de las barreras actitudinales, y si se quiere son fáciles de modificar” (MDEs).

- Escenarios de Educación Común

En los tres escenarios de Educación Común, las barreras edilicias son las que aparecen en primer lugar y con mayor relevancia. Las mismas se nuclean en dos grandes grupos: las edilicias propias de cada institución y las del transporte, que implican la posibilidad o no de llegar a la escuela y de realizar actividades escolares fuera de la institución.

En relación a las barreras edilicias: el local de la “Escuela amiga” consta de dos plantas y al segundo nivel se accede solamente por escaleras. Es allí donde se encuentra la sala de lectura, la sala de inglés y el dispositivo de videoconferencia y medios audiovisuales. Las maestras entrevistadas plantearon que se les hacía prácticamente imposible acceder a estos espacios con los niños incluidos y, por ende, los mismos no participaban en estas actividades.

Asimismo, como dije anteriormente, en la convivencia escolar no planificada las entrevistadas relataban cómo por momentos privaban a los compañeros de hacer estas actividades porque estaban los niños con discapacidad motriz. Es decir que se visualiza la percepción “negativa” de realizar este tipo de inclusiones, cuando la institución no cuenta con las condiciones propicias para recibir a niños con este tipo de discapacidad.

Por su parte, desde la Escuela Especial, al recuperar la experiencia de estos procesos inclusivos, se señala que la apertura de la “Escuela amiga” se fue generando de a poco y que fue difícil la flexibilización de los espacios, destacando, por ejemplo, la no participación en la clase de arte o de inglés dado que se dictaban en la planta alta y no se pudo encontrar una alternativa para resolver la situación.

Desde la “Escuela cercana” se señala que el local en sí no tiene mayores barreras físicas. Si bien hay algunos obstáculos, como por ejemplo escalones, el niño podía llegar a casi todos los espacios. Es de señalar que a lo largo de estos siete años, desde que el niño fue incluido, las barreras físicas han ido disminuyéndose. Se han propiciado cambios en la propia institución, entre los que se destaca la realización de rampas, y se ha dado un importante involucramiento en forma constante a la familia, lo que posibilitó que cuando aparecía un obstáculo la misma aportaba soluciones para resolverlo.

En relación a los paseos, la madre y el padre del niño con discapacidad indican que los mismos constituían una gran barrera pero que con el tiempo la situación fue mejorando. Al principio las maestras no comunicaban sobre los paseos, pues muchas veces concurrían a lugares sin accesibilidad. Luego, los padres pidieron que les avisaran a dónde iban, evaluando en cada instancia la posibilidad de llevar al niño en su vehículo particular. A medida que fue pasando el tiempo las maestras comenzaron a planificar las salidas, teniendo en cuenta la accesibilidad de los lugares. No obstante, continúa la dificultad del transporte.

De esta manera los padres plantean: “barreras ahora no tiene muchas en realidad, hubo un tiempo, hasta el año pasado que por ejemplo para ir a gimnasia había un escalón, había que bajarlo porque no había rampa (...) Otras de las barreras que tiene la Escuela Común es cuando hacen los paseos, tenemos que llevarlo nosotros porque no se lo puede subir al ómnibus. Pedimos que nos avisen si el lugar tiene escaleras o no, porque antes pasaba eso, a veces” (FNcD1).

Por último, en la “Escuela de siempre” lo edilicio representa una gran barrera, destacándose que es una escuela muy antigua, sin rampas, sin barandas adecuadas, y con un patio muy grande donde el terreno es totalmente desparejo. Todas las participantes de este escenario señalaron que las barreras físicas constituyen el principal obstáculo para la inclusión de la niña con discapacidad motriz. La directora de este centro escolar manifiesta: “es muy problemático lo edilicio, no está en función con la inclusión. Es una debilidad de lo edilicio y del sistema. Es un problema en las pequeñas grandes cosas con el desplazamiento. Muchas veces se siente aislada por toda esta situación” (MDEs).

La madre, por su parte, también menciona a lo edilicio como una gran dificultad y considera que a nivel de la institución “no hubo grandes movimientos para cambiar esta situación”. No obstante, hizo referencia a que, a lo largo de los cinco años en que la niña

concorre a la escuela, se han buscado distintas estrategias para ir sorteando las barreras. En la actualidad se destaca que su clase está en planta baja, al lado del baño de los docentes, que es más amplio que el de las niñas.

En esta línea, cabe señalar que en la entrevista a la compañera de la niña con discapacidad se menciona este tema, reforzando las condiciones en que debería darse la inclusión: “Ella para ir al baño, tiene que ir al baño de las maestras, pero a mí me parece que se podría hacer una cosa en el baño de niñas, un baño que haya fierros para que se pueda ir agarrando y vaya al baño como todas las niñas” (NsDEs).

En la descripción de los tres escenarios de Educación Común queda en evidencia como las barreras físicas constituyen un obstáculo difícil de resolver, cuando hay niños incluidos con discapacidad motriz.

En relación al transporte: la falta de transporte accesible es una gran dificultad para que los niños puedan concurrir a la escuela. Por ejemplo, en la “Escuela amiga” las inclusiones de los niños con discapacidad motriz se pensaron en el marco de un proyecto interinstitucional, donde el recurso del transporte de la Escuela Especial fue un factor fundamental, aunque no siempre estaba disponible, y cuando sí lo estaba, los horarios quedaban sujetos a la institución a la que pertenecía y no a la Escuela Común donde se desarrollaban las inclusiones. En este sentido, no hubo transporte disponible para las salidas didácticas, quedando entonces los niños con discapacidad motriz excluidos de estas actividades.

- Escenario de Educación Especial “Verano compartido”

En las entrevistas mantenidas en esta experiencia, más de allá de lo que significó el “Verano compartido” en sí mismo, intenté indagar sobre las barreras que no permiten al niño con discapacidad motriz concurrir a la Escuela Común. En este sentido, el padre entrevistado, refiriéndose a la inclusión en la escuela plantea: “Todo lo ven de un lado, todos dicen que es fácil, pero no es fácil para lograr una buena inclusión” (FNcDVc). A lo largo de la entrevista el padre explica las razones por las que no está acuerdo en que su hijo concurra a una Escuela Común. A diferencia de los otros tres escenarios, destacó estar contento y conforme de que su hijo vaya a la Escuela Especial, pues está convencido de que “es el mejor lugar para la educación del niño”.

Asimismo, la docente entrevistada en este escenario se refiere a las barreras que existen para que los niños con discapacidad motriz estén incluidos en instituciones comunes, al relatar su experiencia en la Escuela Común.

Por su parte, una docente enfatiza sobre la necesidad de que lo edilicio sea accesible en todos sus espacios, para que “el niño se pueda mover libremente”.

Cabe reflexionar acerca de que en ninguna de las opiniones se mencionan barreras de la propia Escuela Especial, lo que puede estar denotando cierta idealización de la misma.

Asimismo surge como una de las principales barreras físicas la relacionada a la falta de transporte accesible. “Es muy difícil transportar a estos niños”, plantea el padre del niño involucrado. Se detecta así la necesidad de que el transporte esté disponible diariamente, aunque la escuela quede cerca de su casa.

Barreras actitudinales

- Participantes transversales

En las entrevistas realizadas en la Escuela Especial se resaltó muy claramente “que las mayores barreras y las más difíciles de derribar son las actitudinales” (MDEs).

En este sentido es pertinente destacar que, por lo general, las barreras más importantes la ponen los adultos (docentes, padres, personal en general) y no los niños. “Hay situaciones generadas por múltiples resistencias pero disfrazadas como barreras físicas, como por ejemplo el no poder bajar una clase a planta baja, por el cambio de funcionamiento de la propia escuela” (M. Insp. Ee.). Lo que evidencia que las principales barreras “emocionales o psíquicas” las pone el docente, ya sea por decir “no puedo” o que está “todo bien”, cuando en realidad no lo está.

Según la inspectora “las condiciones actuales de inclusión en Uruguay están muy desparejas. No obstante, a nivel de lo discursivo, ya nadie duda del derecho de todos los niños a estar incluidos, puede ser que algunas personas no faciliten los procesos, pero ya nadie discute este derecho” (M. Insp. Ee.).

En la discapacidad motriz sucede que es más “difícil de encontrar al niño que está detrás de la discapacidad”, aludiendo a que, por lo general, lo que muchas veces define al niño cuando la discapacidad es muy visible son los diagnósticos antes que sus características particulares, más allá de la discapacidad.

Lo primero que me aparece es el déficit crudo y descarnado, con el que es muy difícil a veces lidiar, porque no me puedo identificar totalmente con esa persona, cuando descubro a esa persona todo empieza a cambiar (MDEe).

Esta mirada donde en primer lugar aparece la “falta” o lo que no puede, condiciona de forma permanente el encuentro educativo y, por lo tanto, el proceso de aprendizaje.

En la distancia corta, la de la relación personal, que es lo que sostiene la práctica educativa, el lenguaje de la igualdad se deshace, porque uno no es ni igual ni desigual; uno es quien es. La mirada que se elabora sobre las personas en educación desde la igualdad, ya sea igualdad de partida (todos son o los considero iguales), de proceso (a todos los trato igual) o de llegada (de todos pretendo lo mismo), afecta de una manera inadecuada a la relación educativa (M. Insp. Ee.).

Asimismo, la Maestra itinerante plantea que “hay un gran miedo de parte del docente de Educación Común a equivocarse, que limita la confianza de sí mismo para realizar nuevas cosas, hay que desestructurarse en lo aprendido para construir estrategias nuevas. Esto es un factor que muchas veces se transforma en la principal barrera, ya que no permite pensar en la flexibilidad necesaria para que el proceso inclusivo sea exitoso” (MIEe).

Por último, destaco las palabras de la inspectora:

Hay más conciencia de los recursos que existen como apoyo, la temática de la inclusión y la discapacidad ya no es solo propiedad de la Educación Especial, sino que ha traspasado la frontera de la Educación Común y a otros ámbitos educativos. Sin embargo, aún hay poca sistematización de las experiencias que han resultado, y aún los procesos inclusivos quedan atados a las voluntades de las personas (M. Insp. Ee.).

En este apartado se hace evidente cómo, desde la Escuela Especial, se visualiza que las barreras actitudinales toman un lugar significativo al momento de pensar los procesos inclusivos de los niños con discapacidad motriz.

- Escenarios de Educación Común

Se reflejan aquí distintas acciones percibidas por las docentes de Educación Común que condicionan los procesos inclusivos. Asimismo, aparecen en los discursos de algunos niños ciertas actitudes que repercuten en el día a día de la escuela.

En la “Escuela amiga” surge la problemática “de que las familias muchas veces no brindan a sus hijos el tratamiento que requieren y la discapacidad intelectual nunca es diagnosticada, y por lo tanto a ese niño no se le estarían dando las herramientas adecuadas para su desarrollo”. Se desprende de ello que algunos niños que concurren a este centro deberían ir a una Escuela Especial de discapacidad intelectual, en tanto “los maestros de Educación Especial tienen más preparación”. Surgen también dificultades para realizar las evaluaciones, por no saber “cómo plantear juicios en el carné o qué calificación, para no herir a los niños y/o familias”.

Es decir que no se considera que la Escuela Común pueda brindar la atención requerida a los niños con necesidades educativas particulares y se plantea explícitamente

que “la principal limitación para la inclusión de niños con discapacidad es que las maestras de común no están preparadas” (MEa1). En la “Escuela amiga” la barrera queda evidenciada desde lo familiar, ya que “algunas familias lo veían como pobrecitos” (MEa1).

Desde la “Escuela de siempre” también se hace referencia a las familias de los niños sin discapacidad: “Los padres mandan a sus hijos a una Escuela Común, no esperan encontrar a niños con discapacidad, hay que generar todo un cambio en las mentes de esa familia” (MDEs).

Asimismo se hace referencia al sistema de calificación, planteando que las notas siguen siendo las tradicionales y no contemplan la diversidad de niños que concurren a la escuela. “Se debe transmitir lo que le sucede a un niño en tan solo doscientos caracteres, en el nuevo sistema informático que es GURI. Es muy poquito y el carné es inviable en la actualidad para todos los niños. Para mí está obsoleto, el sistema de evaluación es un debe del sistema” (MDEs).

Por momentos, el docente queda condicionado por el propio sistema de Primaria, en donde sus exigencias burocráticas y programáticas muchas veces no coinciden con la realidad cotidiana de cada escuela. El maestro queda capturado por el deber-ser y muchas veces se pierde el aquí y ahora que implica un verdadero encuentro educativo, es decir el conocer al otro.

Por su parte, la directora de esta escuela dice: “En un grupo todos somos inclusivos e iguales, hay que compararlo consigo mismo, pero es muy difícil lograrlo con los docentes. Que los maestros y profesores especiales puedan atender a cada niño, según sus necesidades. Es una gran movida que cuesta” (MDEs).

En este escenario destaco la voz de la niña con discapacidad, indicando que por momentos “no hago nada, me quedo quieta, o casi siempre le pregunto a (se refiere a su compañera de banco). A mí me gusta que me ayude pero también me gustaría hacer un trabajo yo sola”. Se refleja aquí cómo la sobreprotección, muchas veces, se transforma en una barrera que no habilita a ser. La maestra de la niña en el mismo sentido plantea que “un día (nombra a la niña) se enojó y planteó que lo podía hacer” (MEs).

Por último, resulta interesante cómo la mirada del otro también se constituye en una barrera actitudinal, ya que la forma de “mirarla raro” le genera mucha angustia y enojo a la niña, por lo que tanto ella, como su madre y su compañera, consideran importante educar a niños y padres sobre la discapacidad en general y la situación de la niña en particular.

Los niños son un reflejo de la realidad de la casa, si vos no le enseñás a tu hijo ciertos valores, o cómo manifestarte ante los demás, ellos van a hacer lo mismo. Ella se sintió mal por cómo la miraban y se quedó angustiada. Y muchos niños le preguntan por qué usa la silla y a ella no le gusta. Hay niños que le preguntan bien, para saber, y hay niños que le preguntan riendo, son niños más grandes. Es necesario que todas las maestras trabajen sobre los niños con discapacidad (FNcDEs).

A lo largo de este recorrido se visualiza que las barreras actitudinales aparecen solapadas con las físicas, pero están presentes y condicionan el tránsito educativo.

- Escenarios de Educación Especial “Verano compartido”

A partir de la información recogida en este escenario, las barreras actitudinales podrían estar asociadas a la falta de información y formación, y no tanto constituir una consecuencia de las actitudes intencionales o de la falta de disposición.

Lo que más se identifica es que “las maestras no están capacitadas para trabajar con estos niños, por lo tanto no saben cómo tratarlos. También a los niños hay que capacitarlos, porque tampoco saben cómo tratarlos”. Esta realidad “cambiaría a medida que visiten a la Escuela Especial niños y maestras de otros centros escolares y pasen al menos un día conviviendo y familiarizando con los niños con discapacidad”.

Por otro lado se plantea que en la Escuela Común “hay muchos niños, y que muchas veces el niño con discapacidad se pierde”. Desde esta perspectiva, la docente entrevistada manifiesta que “los grupos de clase son muy grandes y no hay posibilidad de conocer realmente a cada niño en su esencia. Es así que muchas veces el niño con discapacidad puede quedar perdido detrás de las dificultades reales que pueda tener” (OdVc).

4.2.2 Impacto de la inclusión

Perspectivas conceptuales de la discapacidad

En este cruce entre la categoría Impacto de la inclusión y el segundo eje temático surge cómo los distintos actores conceptualizan a la discapacidad. Considero fundamental tener en cuenta las diferentes perspectivas que aparecieron, ya que son las que condicionan el trato que tienen las personas con discapacidad. Por esto, explícitamente realicé la pregunta acerca de cuándo un niño tiene una discapacidad y cuál es la diferencia entre discapacidad y limitación.

Los datos se distribuyen de acuerdo al tipo de participantes, porque entiendo que el lugar que ocupan tiene directa relación con la forma en que entienden a la discapacidad.

Identifiqué, por un lado, a los participantes docentes de la Escuela Especial, por otro a los docentes de Escuela Común y, por último, a las familias.

Cabe señalar que los niños también fueron consultados, pero al obtener respuestas muy escuetas, no se los tomó en cuenta para el análisis. No obstante, destaco que tres de los niños con discapacidad pudieron plantear cuál era su discapacidad y qué hacían cuando le preguntaban.

Tabla 9. Perspectivas conceptuales de la discapacidad

Docentes educación especial	Docentes educación común	Familiares
<ul style="list-style-type: none"> • La discapacidad está en el cuerpo, las limitaciones en el ambiente (MDEe) • Con las herramientas adecuadas la discapacidad se desdibuja (OdEe1) • El nivel de dependencia depende de muchos factores y no solo de la deficiencia (M. Insp Ee) 	<ul style="list-style-type: none"> • No saber definir el concepto por no estar capacitada (MEa1) • Equiparación a no poder hacer algo (MEa2) • La discapacidad no tiene porqué ser una limitación (MEa2, MDEs, MEs) • Hay que hablar de diferencias y no de discapacidad. • El autismo no es una discapacidad (MEc) • La discapacidad se ve cuando el niño no está integrado (MDEs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Es lo que te toca, hay que salir adelante. Personas fuertes y débiles al mismo tiempo (FNcDEs) • Más visibilidad genera cambios positivos (FNcDEs) • Capacidades diferentes, seres especiales (FNcDVc) • Las limitaciones dependen de si hay adaptaciones o no • La dificultad se supera con esfuerzo, la discapacidad no (FNcDEc1) • *Los niños con discapacidad son más felices (FNsDVc)

Fuente: elaboración de la autora.

Considero aquí las entrevistas realizadas a los participantes transversales de los cuatro escenarios y a las docentes involucradas de la Escuela Especial en dos de los escenarios (“Verano compartido” y “Escuela cercana”).

Lo primero a señalar es que aparece la idea de que la discapacidad está en el cuerpo, pero las limitaciones se producen en el entorno.

La discapacidad se evidencia cuando no se facilitan aquellos accesos al conocimiento, al vínculo con el otro, al desarrollo de esa persona, ahí queda más en evidencia la discapacidad. La discapacidad motriz tiene una base neurológica que la determina (...), pero la dificultad está en las limitaciones. Si yo a un chico que no tiene lenguaje oral no le doy una computadora adecuada o un dispositivo para comunicarse, no se va a poder comunicar, ahí están las dificultades, en el entorno, que no brinda esos accesos (MDEs).

En la misma línea, la docente de Informática, que apoya diferentes procesos inclusivos en escuelas comunes, plantea: “a la discapacidad la visualizo en el ambiente, la persona puede tener una limitación, pero si le das las herramientas adecuadas se desdibuja la discapacidad (...). La discapacidad se puede mostrar en un diagnóstico, la dificultad en lo pedagógico se visualiza más cuando la maestra interactúa con el niño sin generar un ambiente adecuado para comprender y evaluar” (Od1).

Por su parte, la inspectora reflexiona sobre la pertinencia de que el Banco de Previsión Social (BPS) sea quien determine si la discapacidad es leve, moderada o severa según el grado de dependencia.

El nivel de dependencia depende de muchos factores y no solo del grado de la deficiencia y su limitación que ella produce. Luego de veintinueve años de trabajo en Educación Especial, lo que define hoy a una discapacidad es la relatividad de una situación. Cuando se piensa en un niño con discapacidad, hay que visualizar las articulaciones entre los diferentes factores que constituyen a ese niño como sujeto. Es decir, no mirar solamente el nivel de deficiencia que el niño presente, sino también la situación general en la que vive. Si ese niño tiene, por ejemplo, una deficiencia motriz severa, pero se puede desarrollar con los apoyos necesarios en los distintos ámbitos esenciales para un sujeto, ya no sería una discapacidad, sería otra cosa (M. Insp. Ee).

En este sentido, las intervenciones pedagógicas de la Escuela Especial deben tener como eje toda la situación del niño.

La intervención no se define por el tipo ni el grado de la discapacidad, no miren el tipo de discapacidad, ni la severidad de la discapacidad, miren cómo está la inclusión de ese niño, y ahí prioricen por la situación de inclusión (M. Insp. Ee).

Para la entrevistada es fundamental que en los procesos inclusivos de niños con discapacidad se tengan en cuenta el acompañamiento y la contención familiar. “Sin este factor no es posible pensar en este camino. Muchas veces la familia no está porque no puede”.

También sucede la situación inversa a la trabajada en esta investigación, cuando existen niños que no son tan severos en su deficiencia pero “por su frágil situación en un proceso inclusivo (ya sea por falta de contención familiar, vínculos con sus pares o de estrategia pedagógica de la propia escuela), quedan por fuera del proceso de aprendizaje y son incluidos en escuelas especiales” (M. Insp. Ee).

En este sentido, los conceptos de discapacidad y de las intervenciones no son estáticos, dependen de cada situación y de las necesidades concretas de cada momento.

Docentes de Educación Común

Aquí se puede ver una mayor diversidad de conceptualizaciones y puntos de vista, que no tienen que ver con el escenario en sí sino con las diferentes trayectorias, experiencias e involucramiento en la temática por parte de los docentes.

Por un lado pude visualizar que para definir una discapacidad es necesario tener formación en la temática.

Yo no sé cómo definir esto, no estoy preparada para eso, creo que una discapacidad intelectual se define cuando el niño no puede seguir el curso a nivel esperado, y después yo creo que todos tenemos discapacidad (MEa1).

Aquí aparece la idea de que todos tenemos una discapacidad, igualando a la discapacidad con dificultad, o a la perspectiva de que todos no podemos hacer algo. En el mismo sentido, la segunda maestra entrevistada en el escenario de la “Escuela amiga”, frente a la pregunta de qué implica una discapacidad, hace todo un proceso en el momento que va desde igualar la discapacidad con “no poder hacer algo” hasta la diferenciación de discapacidad con limitación:

Cuando no logra hacer algo, pero hay que ver el grado. Con una discapacidad se te limitan algunas cosas, pero lo lograrás de otras formas, una discapacidad te limita, podés no tener una discapacidad y tener una limitación. Hay que pensar en los conceptos, podés tener una limitación, que te limita a hacer ciertas cosas, pero no es una discapacidad (MEa2).

Por otro lado, esta misma docente plantea que “uno aprende de ellos, de cómo se toman la vida”, valorando el aporte que los niños con discapacidad le brindaron a ella y a sus alumnos.

En las respuestas de otra docente se prioriza la noción de “diferente” frente a la de discapacidad:

Capaz no habría que hablar de discapacidad, sí de la diferencia, de que todos somos diferentes (...) capaz que, bueno, estamos parados, pero también somos diferentes al otro. El tema de discapacidad viene un poco impuesto desde afuera. Pregunta difícil, nunca pensé en cómo definirla, pero capaz que es eso, algo que nos viene dado socialmente. La limitación depende, capaz de uno mismo, capaz que se lo pone uno, o a veces también el entorno, a veces hay que ayudarlo un poquito (MEc).

El término de *discapacidad* aparece aquí asociado con algo negativo, que es mejor no nombrar, vinculado al de la diversidad humana. Sin embargo, básicamente, dificultad y limitación aparecen centradas en las personas que tienen una discapacidad.

Con un punto de vista diferente, otra docente expresa que “limitaciones tenemos todos y discapacidad no”, poniendo el foco en que alguien con discapacidad puede tener menos limitaciones que otros (MEa2).

Qué compleja la pregunta, la discapacidad... quizás es desde lo biológico, el funcionamiento correcto, de la biología, no lo veo tanto por otro lado. Es diferente a limitación. Limitaciones tenemos todos, hay gente que tiene discapacidad y tiene menos limitaciones que yo. Las limitaciones no son solo por lo físico (MEs).

Muchas veces la discapacidad queda asociada a lo más visible y particularmente a lo motriz, quedando por fuera otras discapacidades.

El autismo no es una discapacidad, nunca me lo planteé así, pero también hay dificultades del niño para relacionarse con el otro (MEc).

Por último, quiero destacar que también aparece la noción de que la discapacidad depende en parte del entorno, ya que “un niño tiene discapacidad cuando no está integrado, cuando no se siente igual que sus pares” (MDEs).

Esta docente, del escenario de la “Escuela de siempre”, en relación a la niña con discapacidad motriz plantea que “hay discapacidades que no limitan”, y agrega: “si bien la discapacidad existe, en la escuela no está limitada, no está limitada en los aprendizajes, no está limitada en lo social”. En esta conceptualización la limitación parece estar relacionada con los aspectos psicológicos e intelectuales, más allá de la realidad biológica que atraviesa la niña.

De este modo, puedo sintetizar que la multiplicidad de nociones y concepciones sobre discapacidad constatada en los docentes incide directa o indirectamente en los procesos inclusivos.

Familiares

A partir de las entrevistas con los familiares de los niños con discapacidad pude ver cómo la definición de discapacidad está muy pegada a la cotidianidad y a la realidad de sus hijos. Aparece la idea del destino, “de lo que te toca”.

Una persona con discapacidad es el destino, la vida, yo que sé (...) Inconscientemente son personas, fuertes por un lado y muy débiles por otro. Fuertes porque tienen la capacidad de que, más allá de la dificultad que tienen, darla vuelta y llegar a hacer lo que hace cualquier persona. Ellos la tienen que luchar (FNcDEs).

Si bien en esta frase se percibe que la definición de discapacidad queda centrada en la persona y “en la lucha individual” que le permite “salir adelante”; en la que sigue se reconoce una nueva percepción que genera un cambio de mirada desde el punto de vista social y del lenguaje, que beneficia a las personas con discapacidad:

Hoy en día, como han cambiado las expresiones, como quieras o no, ves la propaganda, que la gente tenga el concepto de inclusión, la lucha que se ha puesto estos años, quieras o no, es como que se ve diferente, porque lo han planteado diferente, lo han tratado más al tema, y eso está bueno. Los niños de hoy ya no van a ver diferentes a las personas con discapacidad (FNcDEs).

Por otro lado, aparece la noción de “capacidades diferentes” y que los niños con discapacidad son “especiales” en cuanto al cariño:

Hay casos y casos, unos más complicados que otros. Capacidades diferentes, otra capacidad en cuanto al cariño, al amor, son mucho más sentimentales. Hay muchos de estos niños que se aprovechan y se hacen el “pobrecito” y se quedan ahí esperando todo (FNcDVe).

En cuanto a la diferencia entre limitación y discapacidad, se plantea:

Dependiendo de la discapacidad, si es más severa o no, va mucho en eso, las limitaciones de cada uno, hasta que se puede ir o adaptar algo, porque hay cosas que se pueden adaptar, ahí baja la limitación, por ejemplo en los deportes, hay chicos que no se limitan a tener una actividad deportiva, el deporte es un ejemplo de que las limitaciones se pueden adaptar (FNcDEa).

Los padres del niño incluido en la “Escuela cercana” expresan la diferencia entre limitación y dificultad. El padre plantea que “capaz la dificultad la podés superar con algún esfuerzo, la discapacidad no te permite hacer algo. Vos con una dificultad podés llegar a sortear un escalón, por ejemplo, que no se puede en una silla de ruedas, si no tenés la rampa” (FNcDEc2). Por su parte, la madre dice que a veces “la dificultad te la creás vos mismo”, refiriéndose a su hijo y poniendo como ejemplo que hay veces “que podría sortear una rajadura en la vereda y dice que no la puede pasar, la puede pasar, pero para él es una dificultad y le da miedo” (FNcDEc1). Para estos padres la dificultad no solo pasa por las barreras sino también por las características personales de cada niño.

A partir de lo expresado en las entrevistas, tanto por el niño como por sus padres, queda en evidencia que a lo largo de los años en la Escuela Común ellos mismos llevaron “un libro de cuentos sobre un niño con espina bífida, para trabajar en la clase, con sus compañeros. Siempre hay niños nuevos, él siempre lo pide para llevarlo, ama ese libro” (FNcDEc1). Se puede ver aquí cómo en el proceso de inclusión de su hijo la familia ha aportado en la sensibilización y en la conceptualización sobre la discapacidad.

Por último, se destaca que en la entrevista con la madre del niño sin discapacidad aparecen términos como “niños especiales”, “con problemas”, “son más felices que un niño que puede caminar, que puede correr”, de los que se desprende una imagen de estos sujetos con discapacidad como “los buenos”, “los superhéroes”, entre otros conceptos frecuentes al referirse a la discapacidad.

4.2.3 Rol de la Escuela Común y Especial

Disposición versus disponibilidad

Al llegar al rol de la Escuela Común y Especial bajo el segundo eje temático de la investigación, en los discursos docentes se plantea que la inclusión muchas veces está ligada a la disposición y/o la voluntad del docente.

A su vez, todas las docentes de Educación Común consideradas en este estudio, de una u otra manera destacan que la falta de formación condiciona muchas veces el poder

atender adecuadamente a un niño con discapacidad. No se sienten capacitadas y no saben cómo hacerlo. Las distintas citas de fragmentos de entrevistas de las docentes evidencian esta tensión que condiciona la inclusión. En la “Escuela amiga” se indica:

No soy una maestra preparada para trabajar con niños con discapacidad, discapacitados intelectuales, en mi caso, me ha pasado de tener que poner una nota y no sé qué poner, yo no estoy preparada para eso, yo soy una maestra para alumnos, se supone que vayan acorde a su grado, en mi caso. Hay compañeras que han hecho cursos para eso (MEa1).

Por su parte, las maestras de la “Escuela de siempre” manifiestan su acuerdo en la doble escolaridad de la niña, dado que consideran que en la Escuela Común no hay especialistas para atender adecuadamente sus necesidades específicas.

No estamos especializadas nosotras, la Escuela Especial aporta, le da una estimulación que en la Escuela Común no se puede dar (MEs).

En este sentido, la Maestra itinerante destaca que “está siempre presente el tema de los especialistas”, le dicen “porque vos sos especialista”, “yo no soy especialista, soy maestra, tengo algún curso hecho pero no soy especialista, lo demás ha sido autoformación, entonces hay como un escudo ahí, yo no tengo las herramientas pero vamos a fabricar las herramientas, porque no están hechas, sino que dependen de cada niño” (MIEe).

Queda de manifiesto que existe una creencia por parte del docente de Educación Común en relación a que el docente de Educación Especial tiene una formación especializada y muy distinta a la suya.

Hay maestros preparados para trabajar con discapacidad intelectual, yo lo que puedo hacer es adaptación curricular, es decir, bajar el nivel a lo que él pueda hacer, pero hay maestros preparados, que estudió para trabajar con niños con discapacidad (...) No estamos preparados, si no estás preparada no lo podés ayudar (...) Si la política de enseñanza tiende a hacer una escuela inclusiva tendría que preparar mejor a los maestros (MEa1).

Aquí se visualiza que, por momentos, las propias maestras de Educación Común no son conscientes del rol, la capacidad y el poder que tienen en el día a día desde su labor cotidiana, ya que como se ve en la cita anterior, “la adaptación curricular” parece una acción menor y, sin embargo, resulta ser primordial para la inclusión.

La maestra de la “Escuela amiga” coincide con lo expresado, reconociendo también que la disposición del docente cumple un rol fundamental: “cuando tomé el grupo tenía miedo, pero en un mes lo perdí, me di cuenta que era un miedo mío”.

Por otra parte, desde la dirección de la Escuela Especial se reconoce que la falta de disponibilidad es una “excusa” que esconde la falta de disposición.

Hay momentos que yo siento que están buscando excusas. No es algo generalizable lo de la formación, porque a veces llegás a otras escuelas y hay maestros muy jóvenes o muy viejos que inmediatamente preguntan qué tienen que hacer y empiezan a generar cambios para esa persona, entonces no tiene que ver con la formación, es la disposición. Todos estamos formados igual, los que estamos acá tenemos la misma formación, pero tenemos otra disposición a cambiar ciertas situaciones (MDEe).

También agrega que “los docentes deben ser facilitadores de esos vínculos, depende del docente, hay docentes hoy en día que en situaciones muy complejas están llevando muy bien las inclusiones, entonces, tengo que mirarlo desde ese lugar, desde algo personal, de la subjetividad del docente, que facilita la inclusión del alumno o la entorpece”.

Otro factor a tener en cuenta es el tiempo, ya que implica pensar en otras estructuras y formatos que requieren de una planificación diferente y una adecuada disposición. De esta manera, “cuando la discapacidad es solo física es fácil, teniendo una escuela adecuada con accesibilidad, cuando es intelectual ahí cuesta un poco más, porque no tiene el tiempo para planificar o para organizar, tendría que haber un equipo multidisciplinario en la escuela” (MEa2).

En este sentido, la Maestra Itinerante indica que la disposición puede convertirse en una barrera: “yo creo que tener un niño con discapacidad motriz implica poner cabeza, pensar, romper un poquito las estructuras y a veces a los docentes nos cuesta”.

De esta manera se refiere a la diversidad de actitudes docentes que reflejan su disposición: “te encontrás con docentes abiertos, que quieren aprender o que van probando, te encontrás con docentes indiferentes, y te encontrás con docentes que se niegan y que ponen una barrera. Creo que depende mucho de la historia de vida, de lo que ha pasado también en sus clases”. Reafirma así que “hay que quebrar un poco el formato educativo, el docente cuando tiene un niño con discapacidad tiene que mover un poco la estantería y abrirse un poquito” (MIEe).

Resulta pertinente citar a la maestra de la “Escuela cercana” que plantea que es muy importante la disposición más allá de la disponibilidad que se tenga, pidiendo ayuda y pensando con otros: “capaz que como docentes no nos sentimos especializados, aptos, hasta que, bueno, nos toca y tratamos de hacer lo mejor que podemos, siempre buscando ayuda” (MEc).

Por su lado, la directora de la “Escuela de siempre” hace referencia a la actualidad planteando que la educación se está transformando y que ningún maestro fue formado para

este cambio, por lo que la disposición debe evolucionar y eso “no es de un día para el otro, sino que se va construyendo en colectivo”.

Estamos viviendo un cambio de paradigma, ningún maestro está preparado para una educación inclusiva, eso es una realidad. Ninguno fuimos formados en un paradigma inclusivo, fuimos formados en un paradigma crítico. Mirar desde la vereda de enfrente. El paradigma inclusivo implica pararse en la misma vereda, para ver qué le está pasando, no pongo esa barrera. Se necesita una apertura, una apertura al planificar, al momento de leer, al momento de hablar, el lenguaje es muy importante, el abrazo, lo corporal es muy importante. Necesitan también ver que somos todos diversos y necesitan construir con el otro.

Es así como mediante esta cita se refleja que el cambio hacia la educación inclusiva es un proceso paulatino que implica múltiples movimientos de todos los actores involucrados en el sistema educativo.

4.2.4 A modo de síntesis

En este punto se visualizaron los diferentes aspectos vinculados a la conceptualización de la discapacidad.

En Educación Común se resalta la importancia de las barreras físicas, ya sean edilicias como del transporte, entendiendo a estas como el gran obstáculo para que el niño con discapacidad motriz permanezca en la Escuela Común. En cambio, desde la Educación Especial se plantea que las barreras físicas son muchas veces un “disfraz” que ocultan a las otras barreras, más difíciles de derribar, las actitudinales. No obstante, el transporte también es planteado como la gran barrera física que condiciona la inclusión de niños con discapacidad motriz en la Escuela Común.

Las diferentes conceptualizaciones sobre discapacidad reflejan que muchas veces estas dependen del lugar o de la vivencia que se tiene en relación a la temática. Sin embargo, se presenta con frecuencia a la discapacidad como algo que tiene la persona y a las limitaciones como elementos propios del entorno.

La discapacidad motriz aparece como la discapacidad “que impacta más visualmente”, lo que genera, por un lado, que por momentos se invisibilice a las otras discapacidades y, por el otro, que el sujeto con discapacidad motriz, en este caso el niño, deba sortear ese primer impacto con sus habilidades personales.

Por último, es pertinente mencionar en relación al vínculo entre la Escuela Común y la Especial, que existe una gran tensión entre la disposición y la disponibilidad para pensar la singularidad del sujeto aprendiente con discapacidad.

4.3 Educación inclusiva

En este tercer capítulo del análisis abordó el concepto de educación inclusiva. Este eje contempló los dos anteriores, y en el mismo los participantes fueron generando una síntesis en relación a dicha conceptualización.

Al igual que en los ejes anteriores se produjo el cruce con las tres categorías de análisis generando las siguientes subcategorías:

- Organización Institucional: Falta de recursos/ Trabajo en equipo
- Impacto de la inclusión: Inclusión como derecho/ Inclusión sucede naturalmente
- Rol de la Escuela Común y Especial: Aprendizaje pedagógico e inclusión social

4.3.1 Organización Institucional: falta de recursos y trabajo en equipo

En esta dupla se visualizó que para tener una educación inclusiva de calidad para todos los niños, sin importar si poseen o no una discapacidad, se necesitan muchos recursos, que aún no están en el día a día. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo en equipo para poder concretarla.

En la siguiente tabla agrupé las respuestas de los actores de los cuatro escenarios y las crucé con las respuestas de los participantes transversales.

**Tabla 10. Organización institucional:
Falta de recursos/ Trabajo en equipo**

Categorías	Escenarios inclusivos	Participantes transversales
Falta de Recursos	Falta de Personal y equipo interdisciplinario (MEa2)	Poca sistematización de experiencias exitosas (M. Insp. Ee)
	Falta de preparación y formación (MEa1, MEs, MEc)	Falta de regulación, la inclusión queda atada a las voluntades (M. Insp. Ee, MDEe)
Trabajo en equipo	Trabajo paulatino producto de un pienso colectivo (MDes)	Conectarse con lo particular (M. Insp. Ee)
	Trabajo en equipo es fundamental para pensar a la escuela (MIEs, MDEs)	Trabajar en equipo con la escuela común Poder involucrar a todos en las intervenciones desde especial.
	Necesidad de apertura (MDEs, MIEe)	Importancia de trabajar las diferencias de todos

Fuente: elaboración de la autora.

Leyendo la dupla como un todo

Como vimos en el capítulo anterior, la mayoría de las maestras de Educación Común plantearon que no están formadas y, por lo tanto, no se sienten preparadas para “atender adecuadamente” a un niño con discapacidad. Asimismo se señaló, implícita y explícitamente, la necesidad de tener más personal en la escuela y de poder contar con un equipo interdisciplinario.

Tendría que haber un equipo interdisciplinario en la escuela, otro maestro de apoyo, más personal, por el tema del baño, que cada escuela tenga un equipo, o cada tantas escuelas un equipo (...) si hubiera todo un equipo las cosas funcionarían mejor (MEa2).

Por su parte, en el escenario de la “Escuela de siempre” se destaca que la educación inclusiva es “un cambio de paradigma” y que esta transformación lleva tiempo. No obstante, visualizan “pequeños grandes logros” en los que “todos estamos involucrados”. En su rol de directora, la docente plantea que es fundamental apostar al trabajo en equipo y destaca a su vez que no todo docente “debe saber o poder a priori, pero sí es responsabilidad de los maestros el formarse”.

Es parte de mi responsabilidad que vayan sabiendo, que todos estén informados, la formación yo se la ofrezco, se las habilito de alguna manera, y les digo dónde pueden ir a formarse, o a veces yo les brindo material, lo mío, lo más importante es habilitarlo para que ellos vayan a buscar, en esa búsqueda está que se formen profesionalmente (MDEs).⁴

No obstante sostiene que ella tampoco puede obligar a los docentes, expresando:

Pienso que hay mucha ley, mucha norma, mucho desde lo impuesto, pero para poder incluir hay que naturalizar y sensibilizar, y ponerse en el lugar del otro. Para poder saber qué necesita el niño incluido, yo tengo que aprenderlo, para después enseñarle. Es ponerme en la piel del otro, para poder enseñarle y avanzar (...) no tenemos recetas para cada chiquilín, lo que hacemos es desde el afecto. Se va construyendo como un rompecabezas (...) A fin año cuando armamos los grupos, me senté con la maestra de apoyo, vi a cada niño con o sin diagnóstico a qué clase iba y el perfil del maestro. No todos tienen por qué poder (MDEs).

A su vez, para la entrevistada es fundamental que en los procesos inclusivos de niños con discapacidad se tengan en cuenta el acompañamiento y la contención familiar. “Sin este factor no es posible pensar en este camino. Muchas veces la familia no está porque no puede”.

En esta línea la inspectora, al igual que la Maestra itinerante de la Escuela Especial, en sus respectivas entrevistas refieren a la importancia del encuentro en la educación con cada niño, “con sus necesidades”, “con sus intereses”, con toda su situación, el poder conocerlo antes de decir o “hacer”.

Destacan que el aporte de la Educación Especial no solo debe ser desde y para un niño con discapacidad, sino que hay que ver todas las situaciones en su complejidad.

La intervención no se define por el tipo ni el grado de la discapacidad, no miren el tipo de discapacidad, ni la severidad de la discapacidad, miren cómo está la inclusión de ese niño, y ahí prioricen por la situación de inclusión (M. Insp. Ee).

No obstante, se plantea también que hay veces en las que sucede la situación inversa a la trabajada en esta investigación. Es decir, cuando existen niños que no son tan severos en su deficiencia pero “por su frágil situación en un proceso inclusivo (ya sea por falta de contención familiar, falta de vínculos con sus pares o falta de estrategia pedagógica de la propia escuela) quedan por fuera del proceso de aprendizaje y son incluidos en escuelas especiales” (M. Insp. Ee).

Así, pues, es necesario trabajar en conjunto entre la Escuela Común y la Especial, tomando el aporte de esta última, pensando en cada niño con discapacidad y/o dificultad. Sin embargo, como ya fue explicitado en el cruce del rol de la Escuela Común y Especial con el eje de discapacidad, no se siente el apoyo de la Educación Especial en “todos los casos”, y muchas veces se constata que se “aporta más desde la Educación Común” al niño con discapacidad que desde la Escuela Especial.

Por otro lado, en varias entrevistas se enfatiza la importancia de que todos los docentes tengan apertura y puedan flexibilizar los formatos:

Lo primero que tiene que tener una escuela que quiera trabajar en escenario de inclusión, como yo le digo, es ser flexible, en todos los sentidos, de los horarios, de los espacios, de los agrupamientos, de los cursos, de la propuesta educativa, animarse a romper los formatos rígidos, animarse a romper lo preestablecido, para crear nuevas formas de habitar la escuelas (M. Insp. Ee).

Explicitar las diferencias y lo que puede o no hacer el compañero con discapacidad, habilita a hablar sobre la temática y las dificultades de todos.

No entiende el compañero, y no entienden muchos, esta maestra utilizaba la dificultad para darle la vuelta en el tema de la convivencia y convivir con otro. Los niños logran involucrarlo si el docente está con esa postura, más que nada somos los adultos los que tenemos mucho más prejuicios que los niños. Sacar un poco la estructura que tenemos los adultos y poner en situación al niño, y ponernos en situación nosotros, los adultos, docentes con el niño (MIEe).

Asimismo, desde la escuela amiga se evidencia cómo cuando comenzaron los procesos de inclusión los niños con discapacidad se trabajaron “las potencialidades y dificultades que todos tenemos, en asambleas y talleres con historietas. Le preguntaban a (menciona a la niña) por qué estaba en silla (...) Ella les enseñaba cómo escribía con la boca y eso habilitaba a otras cosas” (MEa2).

Por su parte, la madre entrevistada en el escenario de la “Escuela de siempre”, al indagar cómo debería ser una escuela inclusiva, en un primer momento alude a la accesibilidad física, pero de forma inmediata se refiere a la importancia de trabajar con todos la temática de la discapacidad.

Una escuela inclusiva sería si estuviera todo adaptado para un niño con discapacidad, tendría que haber escuelas ya modificadas, con rampas, con baños, que puedan moverse, eso sería lo ideal. Estaría bueno que se armara algo, no sé qué, un taller o algo para que las maestras pudieran charlar con los niños, que sea el “programa de la escuela de hablar de niños con discapacidad y de inclusión”. Cuando vayan creciendo ya sería todo más general (FNcDEs).

En el mismo sentido, la compañera de clase de la niña con discapacidad de la “Escuela de siempre” menciona la importancia de trabajar sobre las características de esta estudiante con los niños nuevos que ingresan cada año a la escuela.

En la escuela todos los años vienen niños nuevos y muchos niños nuevos miran a (nombra a la niña) raro y me gustaría que en el primer día de clase expliquen por clase que no la miren mal a la compañera, es totalmente igual a nosotros, lo único que está en una silla de ruedas.

En todo lo expuesto se remarca la importancia del trabajo en equipo, de la formación responsable y de la apertura a nuevas experiencias, como pilares fundamentales para construir entre todos las estrategias necesarias que permitan lograr una educación inclusiva.

4.3.2 El impacto de la inclusión: la inclusión como derecho y la inclusión sucede naturalmente

En esta intersección entre la conceptualización de educación inclusiva y la categoría del impacto de la inclusión, surge en algunas respuestas la idea de que incluir a un niño con discapacidad “es un derecho” y también que la inclusión se da naturalmente, más allá de que haya un niño con o sin discapacidad.

La directora de la Escuela Especial considera que el hecho de que un niño con discapacidad esté incluido en una Escuela Común no es un “beneficio” sino un “derecho”:

Yo creo que no es un beneficio, es un derecho, es un derecho de educarse con los gurises que viven en el barrio, o la escuela que los padres eligen, porque a veces no es la escuela del barrio, sino la cercana a donde los padres van a trabajar, entonces es el bien común de la familia, es el derecho de la familia (MDEs).

La madre del adolescente entrevistado, que concurrió a la “Escuela amiga”, afirma también que concurrir a un centro educativo común es un “derecho de todos”.

En las escuelas no deberían existir las limitaciones. Todos los niños y jóvenes tienen ese derecho, y deberían adaptarlas así sea curricular, sea de la forma que sea, para que ellos puedan disfrutar, para que lo puedan presenciar, que lo vivan (FNcDEa).

Sin embargo, la directora de la Escuela Especial plantea que parte del cuerpo docente no visualiza la inclusión de un niño con discapacidad como un derecho, sino “como algo más que hay que hacer”, una exigencia adicional.

A veces el maestro te dice “no quiero otro niño incluido porque tengo el autista, tengo no sé qué... Pero además este niño... es un niño al que vos lo ves y que necesita un dispositivo diferente (...) En realidad, todos los niños necesitan algún tipo de apoyo (MDEs).

Por otro lado, la maestra de la “Escuela de siempre” plantea, al definir la educación inclusiva, que la misma implica:

Tomar las características de cada uno, de cada niño, y adecuar para un buen aprendizaje, partir de eso, cada uno, yo tengo dieciocho niños diferentes que no aprenden igual y hay diferentes formas, porque aprendemos todos, uno no puede medir... uno no puede decir “esto lo tenés que hacer ahora, ya”, ni siquiera uno cuando aprendió, lo aprendió así (MEs).

Se puede percibir aquí cómo la inclusión también es considerada algo cotidiano, que sucede naturalmente, más allá de que haya o no un niño con discapacidad.

Cada niño es bien diferente, entonces hay niños en procesos de adopción. Eso también es inclusión porque es diferente a los otros, y ese niño se siente diferente, pero no tiene una patología, primero para el éxito (MDEs).

Al respecto quiero destacar que, si bien lo ideal es que la educación inclusiva se dé con naturalidad y sin “pensarla” tanto, aún no están dadas las condiciones para que así suceda y muchas veces antes que al niño, se ven sus diferencias y dificultades.

La educación inclusiva es la que facilita el conocimiento y el vínculo con el otro sin ningún tipo de barrera, sería la educación que no deberíamos hablar, el día que no se hable más de educación inclusiva. Porque la educación inclusiva si existe, no se tendría que pensar en inclusión. Debería de darse de forma espontánea, sin pensar en todo lo que tengo que generar para que se den esos vínculos (MDEe).

También desde la Escuela Especial, pero desde otro actor, aparece la idea de que la educación inclusiva es el camino para llegar a una verdadera inclusión.

La inclusión educativa es la transición entre educación inclusiva y diseño universal, porque se empiezan a generar los ambientes porque hay una persona habitando con los otros, se trata de sostener a esa trayectoria educativa, pero el foco está concurriendo a ese salón de clase o institución. Una educación inclusiva es una preparación previa a la inclusión (OdEe).

Para culminar este cruce es importante mencionar que, en realidad, la inclusión como derecho y como proceso natural no apareció en las entrevistas de forma frecuente, pero el que en algunas de ellas haya surgido con tanto énfasis implicó la importancia de poner a dialogar este par de subcategorías construidas.

La educación inclusiva es aquella que no ofrece barreras a nadie, que permite a todos aprender, participar y sentirse miembro de una comunidad educativa. Si definimos a la educación inclusiva desde los conceptos que ya tenemos construidos siempre le vamos a errar en algo, tenemos que construir una concepción diferente y una nueva manera de pensar la escuela (M. Insp. Ee).

Resulta evidente, de esta manera, la necesidad de continuar el proceso de pensar en “colectivo” y construir nuevas miradas y conceptos de educación para que realmente todos los niños estén incluidos.

4.3.3 El rol de la Escuela Común y Especial: el aprendizaje pedagógico y la inclusión social

En este último punto aparece como dicotómico el tema del aprendizaje en la Escuela Común y en la especial y la importancia de la inclusión social.

Quiero señalar que en las entrevistas a las tres familias de niños con discapacidad que asisten a centros educativos comunes, aparece la idea de que en la Escuela Común se “aprende más” que en la Especial. Así, por ejemplo, la madre del adolescente que concurrió a la “Escuela amiga” plantea:

Fue importante que vaya a Escuela Común, por la escolaridad más que nada, él tiene potencial y la Escuela Especial no cubría eso. Le dieron la oportunidad de incluirlo, porque eso no pasa en todas las escuelas y no pasa siempre (...) Cuando me lo propusieron me pareció buenísimo, espectacular, de hecho fue bastante tarde, pero estábamos a tiempo (FNcDEa).

Cabe señalar que la madre siempre quiso que su hijo fuera a una Escuela Común pero no se pudo concretar antes por el tema del transporte y del baño. El hecho de que pudiera ir a una Escuela Común fue gracias a las acciones realizadas por parte de la Escuela Especial.

El adolescente dice: “aprendí más cosas, me sirvió para ir a la UTU, para seguir haciendo lo que me gusta y seguir estudiando”. No obstante, como ya fue planteado anteriormente, a él le resultó más difícil la Escuela Común que la Especial.

Desde la “Escuela amiga”, hablando del proyecto general interinstitucional con la Escuela Especial, recuerda que “se utilizó mucho la estrategia de salto de ciclos, y por ejemplo una de las niñas con discapacidad iba de mañana a segundo año (de 4°) a trabajar matemáticas. Fue un trabajo paulatino donde también se le buscó la forma de encontrar el rol de la niña en la otra clase, dos niveles más bajo. Las adaptaciones las hicimos nosotros más que nada” (MEa2).

Se puede observar entonces que entre la Escuela Común y la Escuela Especial no se está dando un pensamiento conjunto para lograr la inclusión deseada, en relación a las adaptaciones curriculares y a las estrategias de enseñanza. En cuanto al quiebre “por ciclo” la inspectora plantea:

Me parecen riquísimas las experiencias por ciclos que están haciendo en primer ciclo, donde desde nivel inicial a tercer año hay una ruptura de formato, por niveles de conceptualización, o por otra cosa, pero se agrupan diferente, a veces por intereses, a veces son las necesidades. La posibilidad de romper el formato rígido, donde hay cuestiones, esperadas y esperables, lo principal que debería tener es la flexibilidad y la apertura (M. Insp. Ee).

Por otro lado, la familia del niño que concurre a la “Escuela cercana” expresa que:

La educación inclusiva es precaria, él va a la escuela, pero no a estudiar, la exigencia es otra. Son otros tiempos, es verdad. Hay cosas que la escuela deja pasar. A la escuela va a cumplir el horario, no hay un conocimiento de la discapacidad, Incentivarlo, estar en interacción (FNcDEc1).

No hay una conformidad total sobre la forma en que la escuela está pensando la trayectoria educativa del niño, reconociendo como muy importante lo social, pero no es lo único. Sin embargo, también consideran que desde el punto de vista de lo social muchas veces el adulto debe intervenir, porque de lo contrario la “interacción” no se da naturalmente.

En el encuentro con la maestra de la “Escuela cercana” surge una visión diferente a la de los padres:

Lo que más hice hincapié yo fue la parte social, el vínculo, yo en él hice mucho más hincapié en el vínculo que en lo demás, que en lo curricular capaz, no es que no le daba importancia a lo curricular. Un poquito se adaptaba a él (MEc).

En relación a las adaptaciones curriculares, la docente dice:

Yo no soy muy partidaria de que todas las actividades sean muy diferentes a las de los demás, porque si uno les pone siempre actividades distintas, está como estigmatizando frente al grupo (...) yo siento que algunos momentos hay que adaptar una actividad, pero no todo adaptado (...) capaz sí hacerle una modificación a lo que le hice al resto, pero que la tarea sea bastante similar.

Aquí se percibe el riesgo de no realizar una adaptación por “miedo” a que el niño quede excluido. En este sentido, la directora de la Escuela Especial plantea que a veces al no realizar una adaptación curricular “el niño queda excluido, siendo parte del mobiliario escolar. Se debe producir movimientos en la escuela para un aprendizaje para todos, con los apoyos que todo niño necesita, porque los niños comunes también necesitan diferentes apoyos” (MDEe).

Por otro lado, se plantea la diferencia entre lo curricular y las actividades expresivas. La maestra de la “Escuela cercana” se refiere a una experiencia de Cuba, donde cada Escuela Especial funciona en el mismo predio que una Escuela Común. Si bien respecto a lo curricular funcionan en forma independiente, todas las actividades relacionadas a lo expresivo las realizan en conjunto. En este mismo sentido, en la experiencia del “Verano compartido” se logró algo similar ya que “fluyó naturalmente porque no había presión de lo curricular”.

De esta manera queda en evidencia cómo el aprendizaje pedagógico y lo curricular están “pesando” en la implantación de los procesos inclusivos. Por otro lado, quiero destacar que tanto en Educación Común como en Especial se menciona en todo momento la importancia de lo social.

Lo que me preocupa mucho son los espacios sociales, y la convivencia permite esos espacios sociales, porque son restringidos, muchos de estos niños con dificultades motrices, o están en el médico o van a estudiar, o están en la casa. Estos espacios sociales donde puedan intercambiar, donde puedan bailar, donde puedan recibir un regalo, dar un regalo, donde puedan generar otros temas sociales son muy importantes porque hacen al desarrollo del niño. Al tenerlo tan restringido, el recibirlo del lado de la escuela tiene un valor muy rico (OdEe).

Asimismo, desde la familia del niño con discapacidad motriz que participó del “Verano compartido”, si bien su posición es que su nieto no vaya a una Escuela Común, la abuela considera:

A veces a estos les hace falta ir a otra escuela para integrarse más con otros niños, pero quiero que se quede ahí. Hay niños, por ejemplo, con doble escolaridad (...) Es importante para ir ambientándose a una sociedad normal. Son más alumnos, no es tan individual como en Escuela Especial y se van acostumbrando, y puede ser que los adelante un poco más de lo curricular, porque al ver que los niños intervienen más, otro tipo de actividad más importante de acuerdo a la edad, de repente a ellos los motiva a participar más, a hacer más de la parte curricular. Capaz se da cuenta que él tiene que actuar (FNcD2).

Se puede decir, entonces, que lo social cumple una función importante en los procesos de aprendizaje y también en el desarrollo de las actividades cotidianas.

Incluir es hacer participar a todos, yo lo veo más desde lo social, porque no se aprenderá la historia, la geografía, pero en algún momento lo aprenderá o no, es lo más importante para vivir. Aunque no tenga niños con discapacidad, yo a lo que más apunto es al tema vincular, aceptar al otro como es (MEc).

De esta manera se resalta la importancia que tiene la escuela para el desarrollo emocional y social de los niños con y sin discapacidad, siendo el principal espacio de socialización luego de la familia.

4.3.4 A modo de síntesis

La educación inclusiva aparece como un concepto propio de una situación ideal, dado que en el día a día no parece darse la forma esperada, implicando por momentos muchos esfuerzos y sacrificios.

Desde la organización institucional, principalmente desde la Educación Común, se percibe la necesidad de mayores recursos, sobre todo humanos, para que realmente se contemplen las diferencias de todos los estudiantes.

Desde la Educación Especial se reconoce la importancia del trabajo en equipo con docentes de Educación Común, para pensar estrategias en las que un niño con discapacidad pueda estar en la escuela y lograr aprendizajes significativos para la vida. Sin embargo, las docentes de Educación Común resaltan más que en el trabajo cotidiano la necesidad es pensar en equipo a la interna de la propia Escuela Común.

Puedo visualizar que, por momentos, las propias maestras de Educación Común no son conscientes del rol, la capacidad y el poder que tienen en el día a día, desde su labor cotidiana, ya que como se mencionó anteriormente, “la adaptación curricular” parece una acción menor y sin embargo resulta primordial para la inclusión.

Al mismo tiempo, se plantea desde la Escuela Especial que por lo general las maestras de este centro educativo no son “especialistas” del sistema educativo, sino que su formación depende de su propio convencimiento de que un niño con discapacidad es capaz de aprender, pero es necesario buscar “otras puertas” para encontrar el aprendizaje de ese otro “diverso”.

Por otra parte, se enuncia a la inclusión como un derecho del niño y de la familia; y se resalta la importancia que tiene desde el punto de vista social y del desarrollo emocional de cada niño, más allá de los aprendizajes pedagógicos. No obstante, siempre se debe apostar a buscar las adaptaciones necesarias para poder llegar con los contenidos curriculares a todos los niños, tengan las características que sean.

Aparece la idea de que educación inclusiva, como cambio de paradigma que va más allá de si hay un niño con discapacidad o no, es aceptar las diferencias de todos los estudiantes, reconociendo las múltiples necesidades que pueden existir en una clase.

5. DISCUSIÓN CON LOS REFERENTES TEÓRICOS

En este capítulo desarrollo la articulación con los diferentes referentes teóricos de la presente investigación, ya sean los trabajados en el marco teórico, como los que fueron surgiendo a lo largo del estudio.

Luego de analizar los resultados y de visualizar lo que estaba sucediendo en cada escenario, volví a las seis preguntas de investigación que dieron origen a este trabajo:

- a. ¿Cómo entienden la convivencia escolar los actores involucrados en un proceso de inclusión de niños con discapacidad motriz?
- b. ¿Cómo es la convivencia escolar cuando existen situaciones de inclusión de niños con discapacidad motriz?
- c. ¿Cómo es la participación del niño con discapacidad en los diferentes espacios y momentos de la escuela?
- d. ¿Cómo entienden a la discapacidad los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?
- e. ¿Cómo entienden la educación inclusiva los diferentes actores involucrados en un proceso de inclusión?
- f. ¿Cuáles son las estrategias institucionales que desarrolla una escuela primaria para la inclusión?

A partir de ellas diagramé la discusión, basándome en los tres ejes temáticos de la investigación: Convivencia escolar, Discapacidad y Educación inclusiva.

5.1 La convivencia escolar: un concepto que describe la cotidianeidad y apuesta a mejorar el “estar en la escuela”.

5.1.1 Dos conceptualizaciones

Uno de los ejes principales de esta investigación fue indagar acerca de cómo entendían los diferentes actores involucrados la convivencia escolar, a lo largo de su historia y de su vínculo con el sistema educativo.

En todas las entrevistas a los participantes se remarcó que se trataba de las relaciones que se producían en el contexto de la escuela, particularmente entre los niños. No obstante, a nivel de los docentes apareció la idea de que la convivencia escolar se conformaba por todos los actores involucrados, incluyendo a las familias.

Las diferentes conceptualizaciones muestran que existen dos tipos de descripción de la convivencia escolar. Por un lado, lo que sucede día a día, los conflictos y virtudes que tiene cada institución en relación a los múltiples vínculos que suceden en ella. Por el otro, se destaca que al preguntar sobre esta temática, en muchas maestras surgió como importante que la planificación de la convivencia fuera un eje de trabajo educativo. Esto refleja lo planteado por Alonso y Viscardi (2013), para quienes en el sistema educativo uruguayo existen dos perspectivas cuando los distintos actores de la educación hacen referencia a la convivencia escolar: cuando se habla del “día a día”, se están refiriendo a lo que realmente pasa en las múltiples relaciones en un centro escolar, y cuando la planificación de la convivencia es uno de los ejes centrales del proyecto institucional de la escuela, se transforma en una “gramática de la convivencia”.

En el relato de la cotidianeidad de las escuelas aparecen mucho los discursos sobre la violencia entre los niños y la baja tolerancia a la frustración. Sin embargo, a lo largo de las diferentes entrevistas se observó que existe una diferencia significativa en la organización institucional, cuando la planificación de la convivencia se transforma en un objetivo en sí mismo y se apunta a generar vínculos saludables, basándose en el respeto por el otro y en los valores de la ciudadanía.

La idea de “política de la convivencia” intenta objetivar los estados y sentimientos colectivos existentes en el centro, sobre la base de la estructura y conformación de los vínculos entablados en el espacio escolar. En este proceso de “estar con el otro”, procura también acentuar la búsqueda de los elementos que favorecen la armonía. En este punto se transforman en un concepto político (Alonso y Viscardi, 2013, p. 32).

En esta planificación tomar en cuenta a todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir, estudiantes, docentes y familias, se vuelve central, para que realmente se generen resultados positivos en la educación. En la actualidad, en las diferentes políticas educativas se refleja cómo la escuela no solo se propone objetivos netamente de índole productivo para los futuros ciudadanos, sino que apunta a la flexibilización de la enseñanza y a la habilitación de la multiplicidad de maneras de ser, que implica aceptar a cada uno tal como es.

La escuela, en este proceso de cambio y de acuerdo a la contextualización sociohistórica de cada momento y lugar en el que se encuentra, se ha transformado en una institución que debe ocuparse de las problemáticas sociales que atraviesa la comunidad. Es así que van surgiendo diferentes políticas y programas que apuntan más allá de lo pedagógico propiamente dicho, y que aspiran a dar respuestas a niños y adolescentes en problemáticas sociales, como pueden ser la pobreza, la violencia en el hogar, entre otros (Alonso y Viscardi, 2013).

Es necesario cambiar la mentalidad que considera que en la escuela lo que cuenta es solo la transmisión de conocimiento, como único resultado a conseguir o como única mercancía. Esta idea ignora las diferencias individuales, el ritmo y los estilos de aprendizajes, y atenta contra el principio básico que sostiene el derecho a la educación como medio para alcanzar el desarrollo integral de la persona, para bien de sí mismo y de la sociedad (Tuvilla, 2004, pp. 23-24).

De este modo, frente a los diferentes elementos adversos en relación a la masificación de la matrícula, así como a las múltiples condiciones de vulnerabilidad de los niños que concurren a la escuela, resultan cada vez más frecuentes las relaciones cargadas de frustraciones y violencias inter e intrasubjetivas.

La regulación social de la convivencia parece exigida por dos obstáculos: uno relacionado con la realización del deseo y otro relacionado con el ejercicio del poder. Desde esta óptica, enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con el deseo y qué hacer con el poder (...) Es decir que las interacciones con los otros están reguladas. Sin embargo, enseñar a convivir es enseñar a conocer las reglas de convivencia (...) aprender a saber cómo se constituyen históricamente, cómo se transmiten y cómo se pueden cambiar (Cullen, 1997).

Pero ¿por qué pensar en estas cuestiones cuando nos referimos a la convivencia escolar? Como ya me referí en el marco teórico, al hablar de convivencia escolar estamos aludiendo a los diferentes vínculos que se producen en torno a una institución educativa. De esta manera se va construyendo una especie de red entre los diferentes actores involucrados en cada institución educativa, es decir docentes, estudiantes y familias. A su

vez cada escuela está inserta en una comunidad, que repercute en la realidad del día a día. El modo en que se van estableciendo las diferentes conexiones entre unos y otros, trazan diferentes líneas que configuran el clima y la convivencia escolar, así como la cotidianeidad de la institución. Se constituyen así las diferentes subjetividades de los múltiples protagonistas del sistema educativo.

El concepto de convivencia supone el reconocimiento del vínculo con el otro y la definición de las instituciones educativas, en tanto espacios sociales donde las relaciones interpersonales se desarrollan atravesadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje, que inciden en la construcción de la identidad personal y social que viven los niños, niñas y adolescentes a lo largo de su experiencia educativa. La promoción de la convivencia supone que la escuela pueda orientar los conflictos vividos en todo vínculo con el otro, con el objetivo de impedir la reproducción de vulnerabilidades, violencias y discriminaciones que imperan en la sociedad (Alonso y Viscardi, 2013, p. 14).

Aquí es necesario plantear que hoy en día, a nivel de leyes y reglamentaciones, todo niño tiene el derecho de ir a la Escuela Común que le resulte más apropiada a él y a la familia, más allá de si tiene o no una discapacidad. Sin embargo, las barreras a la inclusión todavía son muy altas y difíciles de derribar. Asimismo, muchas veces no hay una familia detrás del niño que pueda sostener un proceso de inclusión cuando hay una discapacidad. Es entonces cuando se dan situaciones en las que la Escuela Especial oficia de sostén para la inclusión.

En este sentido, a lo largo de la investigación pude visibilizar la importancia de trabajar junto a las familias el proceso educativo de cada niño, habilitando el diálogo y haciéndolas protagonistas del mismo. Si bien esto debe suceder con todas las familias, debería hacerse especial hincapié con aquellas familias en las que existe un alto grado de vulnerabilidad, para co-construir una educación de calidad (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

5.1.2 La cotidianeidad en la escuela cuando asiste un niño con discapacidad motriz

En los resultados que tienen que ver directamente con las repercusiones en la convivencia escolar cuando hay niños con discapacidad motriz en la escuela, se resaltan principalmente dos aspectos.

En primer lugar, cómo a través de los discursos de docentes de Educación Común, en particular, se recalca la importancia de que a partir de la inclusión de un compañero con una discapacidad motriz se producen cambios favorables en todos los niños, sobre todo a nivel de conducta.

Aparece la idea que los niños empiezan a respetar más los tiempos de cada uno y a modificar sus propios comportamientos en función del compañero con una discapacidad.

La inclusión debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (Ainscow y Echeita, 2010, p. 4).

En este sentido resulta necesario trabajar explícitamente con las diferencias de todos, generándose entonces un clima escolar de respeto, donde todos los actores se sientan partícipes y protagonistas del proceso educativo. Así se visibiliza que al trabajar con y desde la diversidad, la inclusión por parte de los pares se produce naturalmente.

Sin embargo, también se pueden detectar en las tres experiencias de Educación Común determinados vacíos institucionales y sociales, que determinan que la participación de los estudiantes con discapacidad motriz en los distintos espacios y momentos de la escuela no sucedan en las mismas condiciones que las de los estudiantes sin discapacidad.

De los hechos de violencia en el espacio escolar también incluye todo un conjunto de fenómenos que no siempre son pensados como tal por aquellos que los sufren pero que pueden reagruparse bajo el nombre de “violencia simbólica”, término popularizado por los trabajos de Bourdieu, o “violencia institucional”. Esta es la violencia que se ejerce sobre una sociedad que ya no sabe acoger a sus jóvenes en el mercado de empleo, la violencia que producen una serie de cursos que no tienen sentido a los ojos de los alumnos, la de los profesores que se niegan a volver a explicar, que abandonan a su suerte a los más demorones, o los desvalorizan. Es también la violencia que sufren los profesionales que se ven negados en sus funciones y sus identidades por un ausentismo creciente y una indiferencia más o menos ostentatoria por parte de los alumnos (Viscardi, 1999, p. 146).

Este tipo de violencia simbólica se visualizó en determinados relatos, cuando se describía la no participación del niño con discapacidad en ciertos espacios de la escuela, como el recreo, los paseos o las actividades curriculares, por falta de adaptaciones.

Las barreras que existen para que los niños con discapacidad motriz asistan a la Escuela Común se consideran, con frecuencia, muy grandes, sin pensar en posibilidades de co-construir espacios y tiempos educativos que contemplen en su mayor riqueza lo “inter”, lo creativo y lo posible (Langon, 2009).

Un claro ejemplo es lo curricular, que sigue asociado a la idea de que se debe acceder

solamente al conocimiento legitimado en sus tres características, establecidas de antemano: la coherencia normativa, la consistencia racional y la prudencia razonable. Este currículo viene acompañado de un formato que implica el cómo comunicar, el cuándo y la forma, sin tener mucho lugar la flexibilización (Cullen, 1997).

En este sentido, no se está pudiendo establecer un diálogo verdadero con la diferencia para pensar estrategias en conjunto entre todos los actores involucrados. Es necesario poder humanizar el proceso educativo para que todos los niños tengan las mismas posibilidades de participar de todos los espacios de la escuela. Hay que fomentar el diálogo con la diversidad de ser y estar en el mundo desde las múltiples formas.

La inclusión cobra un significado preciso: se trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran, para remover los obstáculos que se oponen a que todos logren los aprendizajes a que tienen derecho. Propuestas como la diversificación curricular o la atención a la diversidad, expresan esta transformación de sentido, según la cual deben ensayarse caminos diferentes para llegar al mismo punto, a los aprendizajes (Terigi, s/a, p. 212).

5.2 La discapacidad: un concepto difícil de poner en palabras

Uno de los objetivos específicos de esta investigación fue indagar cómo entendían los distintos participantes a la discapacidad. A lo largo del estudio aparecieron diversas miradas, que sin duda condicionan a una persona con discapacidad y particularmente a los niños.

Consideré necesario que los diferentes actores pusieran en palabras lo que comúnmente no se verbaliza, sino que muchas veces queda sin hablar y sujeto a lo que cada uno percibe de la persona con discapacidad, sin construirse una mirada crítica de la temática.

Debo volver a mencionar aquí que yo misma tengo una discapacidad motriz, por lo que fue uno de los factores del encuadre del trabajo de campo, que estuvo en juego en los diferentes encuentros, principalmente al indagar la conceptualización de la discapacidad.

Es así que, en primer lugar, es pertinente mencionar que frente a la pregunta “¿Qué es una discapacidad?” o “¿Cuándo un niño tiene discapacidad?”, todos los entrevistados reaccionaron con sorpresa, incluso las propias maestras de Educación Especial, pudiéndose interpretar que les resulta difícil conceptualizar una temática tan cotidiana para algunos.

En algunas respuestas apareció “el temor a equivocarse” o el “no saber cómo definir al concepto”, sobre todo en las docentes de Educación Común. Fue aquí que escuché con frecuencia la idea de que “la persona con discapacidad tiene que esforzarse”.

A lo largo de las entrevistas como investigadora tuve la sensación de que en algunos

discursos se quería ocultar la “carga negativa” del concepto, aunque predominaba la connotación del “no poder algo”.

Esta “carga negativa”, para Arnau y Toboso (2008), tiene que ver con la historia de la discapacidad, en la que en un primer momento las personas en esta situación no eran merecedoras de vida y las asesinaban, y luego fueron institucionalizadas y escondidas. En otro período, durante el modelo rehabilitador, eran consideradas enfermas y por lo tanto tenían que ser curadas para funcionar igual que el resto del mundo, y si no, no podían estar en espacios comunes e iban a lugares especializados.

Si bien en la actualidad, a partir de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006), el concepto se intenta posicionar desde una perspectiva social, aún esa “negatividad” sigue condicionando a las personas con discapacidad. La idea de la “normalidad” continúa excluyendo a lo “diferente”, formándose grupos marginales por no estar a la altura de lo “común”.

De esta manera, según Skliar (2016), el lenguaje nombra a esos excluidos pero no le da un lugar social, pues el sujeto no se siente invitado o valorado como persona.

Los nombres que atribuimos a otros nunca se dirigen a los otros. Los damos, pero no se los damos. No los ofrecemos: los instalamos como signos debidos en una realidad indebida. Son nombres que nombran a los demás pero que no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse quietos, a permanecer inertes. Ningún nombre ha cambiado radicalmente una relación. Son términos para usar entre pares y para volver a separar, una y otra vez, a los supuestos impares (Skliar, 2016, p. 17).

Por otro lado, quiero destacar que en algunas de las entrevistas aparece la idea de que no es bueno denominar a la discapacidad sino igualar en que todos somos diferentes. En este sentido se debe tener en cuenta que recién a partir de la *Convención* (2006), se comienza a plantear que la discapacidad es el resultado de una deficiencia que tiene un sujeto y de las distintas barreras sociales que le impiden la participación plena en los espacios necesarios para desarrollarse como persona. Entonces, es pertinente hacer visibles las necesidades de cada uno de estos sujetos, para que se puedan proveer las accesibilidades y los apoyos que se requieren para estar en sociedad. Al referir a que “todos somos diferentes” o que “todos tenemos capacidades diferentes”, se están invisibilizando las reales necesidades (Palacios, 2016).

Por todo esto, se debe apostar a que propiciar políticas y espacios inclusivos sea pensado desde la generalidad, considerando el derecho de ese Otro diferente y no el “debe ser incluido”.

Poner en marcha políticas de acción o de discriminación positiva hacia estos colectivos más vulnerables, en aras a la consideración de que es una demanda de todos, sería una actitud y una práctica a todas luces injusta. Ahora bien, el error contrario es tener la creencia de que esta preocupación de llevar a cabo políticas y prácticas más inclusivas es algo que compete solamente a determinados grupos “especiales o singulares”, lo que contribuye sobremanera a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja (Echeita, 2008, p. 14).

Por su parte, en los diferentes discursos de los entrevistados, en relación a la diferencia entre los términos *discapacidad* y *limitación*, aparece el primero ubicado en la persona y el segundo en las barreras sociales. Por lo tanto, si bien se reconoce que las limitaciones están en el ambiente, aún no se puede definir a la discapacidad desde lo social y queda centrada en el individuo.

En esta línea considero que se está en proceso de reconocer que la sociedad es responsable de la exclusión de las personas con discapacidad, pero aún se consideran responsables a las personas que tienen esta condición y todavía el concepto no tiene el carácter dinámico que plantea la *Convención*.

Es decir, la deficiencia sería esa característica de la persona consistente en un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona, o que no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas. En cambio, la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad. Esta distinción permitió la construcción de un modelo que fue denominado “social” o “de barreras sociales” de discapacidad. De este modo, si en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una patología individual, en el modelo social se interpreta como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder (Palacios, 2016).

Por último, es importante destacar que indagué en las barreras que existen para que un niño con discapacidad motriz asista a una Escuela Común, así como también las que permanecen cuando sí logra el ingreso. Al articular con la teoría en este aspecto, pude identificar cómo las barreras físicas son las primeras en aparecer, puesto que es la más clara evidencia de que el mundo no está preparado para estas personas.

La discriminación estructural contra las personas con discapacidad quizás no se manifieste en ninguna otra materia de modo más notorio como en la construcción del entorno: las barreras físicas que afectan la movilidad de las personas con discapacidad e incluso la anulan; las construcciones que excluyen la entrada de alguien que no pueda utilizar escaleras o puertas manuales; las modalidades de transporte público. Lo mencionado se superpone con la carencia de poder que

caracteriza a las personas con discapacidad, que se confirma en el limitado control y en las escasas oportunidades en lo que respecta a sus propias decisiones de vida. Esto se verifica a través de la aguda división existente entre aquellos que ejercitan el poder —como en el caso de los profesionales de la salud—, y aquellos que simplemente “cumplen órdenes” —como el caso de las personas con discapacidad— (Palacios, 2016, p. 171).

Por otro lado, se puede pensar de qué manera las barreras físicas que existen para que los niños con discapacidad motriz concurren a la Escuela Común se toman en cuenta muchas veces sin considerar las posibilidades de co-construcción de espacios y los tiempos educativos que contemplan, en su mayor riqueza, lo “inter”, lo creativo y lo posible (Langon, 2009).

El que se vean en ciertas situaciones a las barreras físicas como algo “ajeno” al campo de la acción, como “muy difíciles de cambiar”, condiciona en parte el proceso de inclusión, ya que no todos los actores se sienten “responsables” de la exclusión de ese sujeto con discapacidad. Esa persona, en muchas oportunidades, queda capturada en la mirada de “pobrecita”, “qué valiente que es”, “si puede con esto, puede con todo”, “¿vale la pena tanto esfuerzo?”. De esta manera, a partir de la forma en que es mirado, escuchado, tomado en cuenta, se va constituyendo como sujeto, por lo que se debe tener muy presente que el “no tener un cuerpo deseable” que limita la participación en diferentes espacios, condiciona el desarrollo emocional y la historia de cada sujeto con discapacidad (Calmels, 2019).

Se debe apostar a deconstruir estas miradas y a que la persona con discapacidad pueda percibirse y construirse como sujeto de derecho.

5.3 La educación inclusiva: el desafío de todos

Uno de los objetivos específicos de esta investigación fue indagar cómo los diferentes actores involucrados entendían a la educación inclusiva en el contexto actual y en las condiciones en las que cada uno se encuentra respecto al sistema educativo.

Si bien se centró en los procesos de inclusión de niños con discapacidad motriz, intenté que no quedara únicamente en esta experiencia, sino que se pudiera reflejar si la concepción de educación inclusiva que se tomó como punto de partida a nivel teórico está presente o no en los discursos de los diferentes protagonistas de la educación.

En las diferentes entrevistas los participantes se refirieron a la educación inclusiva como aquella que no impone barreras a nadie. Cada vez que se identifica una barrera y se trabaja de verdad con ella, se transforma en una oportunidad.

Desde la Escuela Especial se señala que en la actualidad los procesos de inclusión de niños con discapacidad tienen directa relación con las direcciones de cada escuela. Siempre

hay resistencias de algún adulto, pero si hay una dirección abierta las barreras comienzan a transformarse en posibilidades.

Para Booth y Ainscow (2000), al hablar de un proceso de educación inclusiva es fundamental pensar en la participación de todos los involucrados y en mejorar las condiciones de la institución en sus tres dimensiones: política, cultural y organizacional. De esta manera, para lograr un verdadero clima de respeto de todos los actores de un centro educativo, se debe pensar en la diversidad de todos y no solamente del sujeto que por determinada razón es notoriamente diferente a lo esperable como estudiante, docente o familiar.

Se debe tener en cuenta, asimismo, si cuando existen inclusiones de niños con discapacidad se encuentra instalada la idea de que todos los actores de la comunidad educativa forman parte de un mismo proceso de inclusión, o si los estudiantes y las estrategias educativas para el aprendizaje de los niños en esta situación quedan solamente en la órbita de su clase, con su grupo y bajo la responsabilidad del docente referente en ese momento.

El desafío de incluir a todos, de hacerle lugar a los saberes populares y a las demandas y necesidades locales, puso un límite fuerte a la igualdad burocrática que planteaba la escuela moderna, y fue conllevando un desplazamiento del ideal más “burocrático” y abstracto de igualdad educativa hacia un ideal de inclusión localizada, adaptada, organizada según el gusto del público (Dussel, 2019, p. 3).

Sin embargo, lo burocrático y lo estructural hoy en día siguen teniendo un gran peso en el sistema educativo uruguayo. Así, por ejemplo, el sistema de evaluar a un niño no ha cambiado y, por más que existan adaptaciones curriculares, muchas veces el niño queda excluido de las múltiples evaluaciones que condicionan al formato escuela. Los formatos pedagógicos muchas veces no son flexibles y se ajustan a un modelo de niño que en la actualidad prácticamente no existe.

Se debe tener en cuenta entonces, que “la pedagogía de la normalidad” no es pues solo la de los normales y la de “los diferentes”. Es también la pedagogía de la intervención que no escucha, que no entra en conversación, que no presta atención a quién es cada uno, a lo que le manifiestan, a lo que verdaderamente le dicen y qué le hace pararse y preguntarse por eso que le dicen (Dussel, 2019).

En este sentido, no se está pudiendo establecer un diálogo verdadero con la diferencia para pensar estrategias en conjunto entre todos los actores involucrados. Es necesario poder humanizar el proceso educativo, para que todos los niños tengan las mismas posibilidades de participar de todos los espacios de la escuela. Hay que fomentar el diálogo

con la diversidad de ser y estar en el mundo, desde las múltiples formas de existir.

En el salón de clase se entrelazan diversos conocimientos, en tanto docentes y alumnos no ingresan al mismo como tablas rasas, sino que portan un conjunto variado y plural de saberes que interactúan entre sí e interpelan al *currículum*. Por ello, este debe constituirse en una herramienta guía flexible a las particularidades y diversidades desplegadas en cada uno de los encuentros didácticos (Bordoli, 2007, p. 18).

Es necesario flexibilizar el currículo, habilitando otros formatos que den lugar a las multiplicidades de ser y estar en el mundo, siendo un ejemplo el “quiebre por ciclo”.

La inclusión educativa no es solo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas, y porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas (Echeita, 2008, p. 11).

Cabe destacar que en los diferentes escenarios, particularmente en el “Verano compartido”, se menciona que en contextos más distendidos, “sin presión curricular”, la inclusión del niño con discapacidad motriz se da mucho “más natural y espontáneamente”.

Es así que es necesario pensar, como plantea Bordoli (2007), la edad de cada niño como una característica más en la contextualización de la didáctica, y lo curricular debe estar en función de las realidades y posibilidades de cada sujeto, flexibilizando y reflexionando de manera continua el campo de la enseñanza.

Otra de las cuestiones que me propuse indagar en esta investigación es si se explicita, a través de la palabra u otras formas de expresión, la importancia de reconocer a la diversidad como parte de la condición humana, así como los derechos de todos más allá de las diferencias. A lo largo de los encuentros con los participantes se reconoció la importancia de explicitar y hablar con detalle de la diversidad, y particularmente de la discapacidad.

Resulta imprescindible enriquecer ese diálogo con la voz de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados —los propios niños y jóvenes vulnerables— y que por ello y para ello es necesario recoger y amplificar su voz, no solo porque tienen derecho a que se tenga en

consideración su propia opinión y perspectiva (un derecho garantizado, por cierto, por la *Convención de los derechos del niño*), sino también porque es una poderosa estrategia de cambio que resulta muy útil, a la vista del creciente reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar sobre todo aquello que afecta a sus vidas (Echeita, 2008, p. 14).

Por todo esto, resalto, por un lado, que cuando se trabaja explícitamente desde las diferencias y habilidades de todos se enriquecen los aprendizajes de todos los actores de la comunidad educativa, y por otro, que los principales apoyos para la inclusión son los pares, ya sean niños-niños o el apoyo entre los propios docentes.

Los apoyos son condición sine qua non para el efectivo ejercicio del derecho a la educación de manera que el alumnado logre el máximo desarrollo integral. Se pueden construir como: diseño universal (medidas generales para todos), medidas de accesibilidad (medidas generales que posibilitan a las personas con discapacidad), ajustes razonables (medidas individuales) o como medidas de acción positiva (para compensar desventajas de partida y promover la igualdad material) (Samaniego, Unesco, 2018, p. 26).

En las entrevistas también se reveló la importancia de que el centro educativo en el que se realiza un proceso de inclusión tenga un enclave territorial cercano al barrio donde vive el niño, ya que diversos autores plantean que concurrir a una escuela próxima al domicilio de la persona facilita y profundiza el proceso de inclusión propiamente dicho. Permite, por ejemplo, tener amigos en el barrio, conocer la zona, entre otras cuestiones que se vuelven esenciales a la hora de pensar un proceso de inclusión.

Por otro lado, a lo largo de la investigación aposté a visibilizar el vínculo entre la Escuela Común y la Especial, para poder identificar si realmente se percibe a la segunda como centro de recursos para la inclusión de niños con discapacidad.

Pude observar la preocupación de los docentes de la Escuela Común por sentirse incapaces de atender adecuadamente y evaluar a los niños con discapacidad, debido a que muchas veces estos niños tienen otros tiempos y otras maneras de aprender y necesitan distintas adaptaciones curriculares.

Fue planteado muy frecuentemente que la formación de maestros “comunes” no está pensada para trabajar con niños o jóvenes con discapacidad. Sin embargo, desde la Escuela Especial se señala que la formación es la misma para los docentes de Escuela Común que Especial y que lo que cambia es la disposición frente a determinadas situaciones. Aquí, entonces, encontramos múltiples tensiones entre un sistema y otro, en donde lo “especial” no se está viendo como “lo común de todos” (Borsani, 2018).

Y así como desde la Educación Común no se están visualizando del todo las

potencialidades y obligaciones de tener un estudiante con discapacidad en la escuela, desde la Educación Especial por lo general no se piensa a las intervenciones de forma global, sino partiendo del niño con discapacidad. Por lo tanto, desde la Escuela Común se plantea muchas veces que sería enriquecedor el apoyo de la Escuela Especial, más allá de los diagnósticos, y se valoriza más el trabajo colectivo a la interna de la institución que con sus colegas de la Escuela Especial.

En este marco quiero destacar el escenario de la “Escuela de siempre”, en la que la discapacidad motriz va en aumento y se plantea en un trabajo conjunto el pasaje paulatino hacia la Escuela Especial.

Por eso no alcanza solo con ir a una misma escuela, sino que se deben garantizar las mismas condiciones de accesibilidad al conocimiento y a las oportunidades de ser sujetos libres, pudiendo pensar en las múltiples diversidades de currículos para se construya “lo común” a partir de diferencias y no desde las igualdades hegemónicas (Triguegui, 2004).

Es necesario, entonces, poder identificar las oportunidades para trabajar en conjunto la Escuela Común y la Especial, para poder co-construir estrategias para que todos los niños disfruten y aprendan en la escuela. Niños con y sin discapacidad deben ser el fin de todos los docentes, siendo la Educación Especial un recurso para la Educación Común.

La nueva visión de *inclusión* desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad— sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia (Palacios, 2016, p. 258).

Se debe apostar a una educación sin fronteras en cuanto al acceso al conocimiento, habilitando los múltiples encuentros de saberes y experiencias que posibilitan trabajar en pos de una mejor educación para todos. Maestras de Educación Especial y Común deben ser conscientes del poder que tienen si verdaderamente trabajan en equipo.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de esta investigación salieron a la luz algunos aspectos que se pueden estar dando en el marco de la inclusión de niños con discapacidad motriz en la educación primaria pública de Uruguay. La investigación se limitó a cuatro experiencias de inclusión que conforman un muestreo teórico, seleccionadas a partir de los encuentros con los informantes calificados de la única escuela pública especial para niños con discapacidad motriz del CEIP de la ANEP. Por lo tanto, considero que los resultados son particulares de cada situación, pero pueden llegar a ser un aporte a la hora de pensar en la convivencia escolar cuando hay un niño con discapacidad motriz en la escuela.

El punto de partida fue la propia convicción como investigadora de que el camino de la educación inclusiva es muy largo, dificultoso, pero posible y necesario. Desde ahí busqué los antecedentes y referentes teóricos que respaldaran la conexión entre convivencia escolar e inclusión de niños con discapacidad motriz.

Construí cuatro escenarios educativos y, a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, niños y familiares de estos niños, pude visualizar cómo se conceptualizan la convivencia escolar, la discapacidad y la educación inclusiva. Las diferentes conceptualizaciones se aproximan a la vivencia de cada participante, reflejando el estado de situación de lo que sucede con la convivencia escolar cuando un niño con discapacidad motriz está incluido en la escuela.

En relación a la convivencia escolar, quiero destacar que existe una diferencia significativa entre las escuelas donde el proyecto institucional apuesta a una mejora de la misma y las que su proyecto no lo hace. Hay situaciones en donde los docentes sienten que a veces no pueden con las vulnerabilidades que existen en la realidad actual. Es entonces cuando la planificación de la convivencia se vuelve central para mejorar el clima escolar.

No obstante, no todas las escuelas están en esta línea, ya que muchas instituciones educativas aún siguen en un modelo estructuralista, en el que predomina lo administrativo sobre lo comunicacional. Asimismo, se destaca al momento de planificar la convivencia, la necesidad de que el personal docente sea estable, para poder apropiarse del proyecto institucional, estar convencido del mismo y trabajar en pos de él. Por lo tanto, se enuncia en algunos discursos de los participantes las dificultades que hay en la convivencia escolar cuando no hay un personal efectivo, sobre todo en las direcciones de las escuelas.

Cobra importancia la planificación del día a día en la escuela, pensando en espacios que promuevan vínculos saludables, seguridad y disfrute, a través de talleres con niños y familias, asambleas de niños y salas docentes, entre otras propuestas que surgen cuando la convivencia escolar es planificada. Es así que las voces de todos los protagonistas de la

comunidad educativa se vuelven esenciales en la cotidianidad del centro educativo, apostando a una mejor escuela.

También quiero destacar que a lo largo de la investigación pude observar que en los escenarios de Educación Común analizados, en general, se apuesta a una mejora de la convivencia, ya sea a través de los proyectos institucionales como de algunas actividades puntuales, que producen resultados positivos en las relaciones cotidianas.

Sin embargo, observé que al indagar acerca del modo en que se daba la participación de los niños con discapacidad en los diferentes momentos y espacios en la escuela, esta no era igual que en el resto de los niños, quedando excluidos, por ejemplo en el recreo, en educación física o en salidas didácticas. Asimismo, cabe señalar que en uno de los escenarios en varias de las actividades del proyecto institucional no se estaba involucrado al niño con discapacidad motriz, o bien porque no estaba en ese momento o porque las actividades propuestas no eran accesibles. Se reconoce que la inclusión de un niño con discapacidad motriz impacta favorablemente en la convivencia escolar, sobre todo en el respeto de los tiempos y en la conducta, dado que los niños sin discapacidad realizan movimientos “menos bruscos”, ayudan al compañero, y si se trabaja explícitamente desde la diversidad de todos, comienzan a visualizar las dificultades y potencialidades de cada uno.

De esta manera, se explicitó la importancia de trabajar a través de la palabra lo que cada uno puede o no puede hacer, las diferencias que existen entre las múltiples formas de ser y la importancia del respeto por cada una, los derechos y responsabilidades que todos tenemos y las estrategias para estar todos juntos.

A lo largo de la investigación se evidenció que uno de los apoyos de mayor riqueza para la inclusión de un niño con discapacidad son sus propios pares, los compañeros de clase. Se plantea que los niños sin discapacidad pueden llegar a ser los principales agentes de la inclusión en la educación.

En cuanto a la conceptualización de discapacidad, pude observar cómo predomina la idea de que “es algo que tiene la persona” pero que sus limitaciones las produce el entorno. Entonces, muchas veces el término queda igualado al déficit, no teniendo el carácter dinámico que plantea la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Sin embargo, se resalta la responsabilidad de la sociedad, que impone múltiples barreras para la plena participación de estas personas en los diferentes espacios necesarios para desarrollarse como sujetos de derecho.

En relación a los niños con discapacidad motriz, es pertinente mencionar que el impacto visual es mucho mayor que en otros tipos de discapacidades. Esto visibiliza, por un lado, cómo muchas veces quedan ocultas necesidades y apoyos que requieren otros niños con otras discapacidades. Por otro lado, que el sujeto debe sortear ese primer impacto, en donde se ven casi exclusivamente las dificultades, antes que al niño en su integralidad. Las

barreras que más se identificaron en la Escuela Común para que estos niños estén en forma permanente y adecuada en el centro educativo son las físicas, ya sean las edificaciones como las del transporte. En cambio, desde la Escuela Especial se plantea que las barreras físicas son las más simples de modificar, siendo muchas veces “un disfraz” que oculta a las otras barreras, que son más difíciles de derribar, las actitudinales. No obstante, el transporte aparece como la *gran* barrera física, que impide que un niño que por sus características podría ir a la escuela de su barrio no lo haga por falta de locomoción. Entonces, concurren a la Escuela Especial simplemente por el hecho de que la misma tiene transporte propio que abarca a todo Montevideo.

Las barreras actitudinales muchas veces esconden el “miedo a equivocarse”, o la sensación de no saber o no poder con esa realidad. En las entrevistas con los participantes de la investigación, surgió como una constante la necesidad de sensibilizar en la temática de la discapacidad y de la inclusión a todos los actores de la comunidad educativa. Muchas veces esta sensibilización implica encuentros, conexiones, hablar de lo que le sucede a cada uno.

El ser consciente de los distintos apoyos que necesita el niño con discapacidad se hace imprescindible para lograr que el proceso de inclusión en la escuela sea exitoso y tenga sentido para todos los niños. Estos apoyos muchas veces implican construir con creatividad diferentes estrategias pedagógicas para llegar a ese otro que aprende distinto, pero hay que buscar “las puertas de entrada”, desde cada singularidad. Buscar las estrategias es un recorrido que no se debe hacer solo como docente del niño, sino transitarlo con otros y trabajar en equipo, construyendo formas y encontrando a ese sujeto que está “detrás de la discapacidad”. La educación inclusiva se trata de una educación sin barreras para nadie. Todos los niños y jóvenes deberían poder ir al centro educativo que les sea más “conveniente” a cada uno y a su familia. En la actualidad se ve como algo a lo que se aspira, pero que aún falta mucho camino por recorrer, dado que en la vida cotidiana no ocurre de la forma esperada, implicando por momentos muchos esfuerzos y sacrificios.

Desde la Educación Común se percibe la necesidad de mayores recursos, sobre todo humanos, para que realmente se puedan tener en cuenta las diferencias y las necesidades de cada estudiante.

En relación a las posiciones de las docentes respecto al vínculo entre la Escuela Común y la Especial para potenciar los procesos inclusivos de niños con discapacidad motriz, estas por momentos aparecen como dicotómicas.

En los participantes de la Educación Especial se reconoce la importancia del trabajo en equipo con docentes de Educación Común, para pensar estrategias en las que un niño con discapacidad permanezca en la escuela y logre aprendizajes significativos para la vida. Sin embargo, las docentes de Educación Común resaltan que en el trabajo cotidiano es

necesario pensar más en equipo a la interna de la propia Escuela Común.

Al mismo tiempo, se plantea desde la Escuela Especial que por lo general las maestras de este centro educativo no son “especialistas” del sistema educativo, sino que su formación depende de su propio convencimiento de que un niño con discapacidad es capaz de aprender, y que es necesario buscar “otras puertas” para encontrar el aprendizaje de ese otro “diverso”. Aquí se enfrentan la disponibilidad y la disposición.

En algunas entrevistas se explicitó que en la Escuela Especial se habilita a trabajar desde la singularidad de cada niño, lo que genera una disposición significativa para conectar con lo que necesita cada niño como sujeto cognoscente y construir las herramientas necesarias para lograr aprendizajes significativos. Esta disposición lleva a la autoformación, a la búsqueda continua por tener más conocimientos y herramientas para brindar lo mejor a ese niño con discapacidad.

Por otro lado, se visualiza que las propias maestras de Educación Común no se están dando cuenta del rol, la capacidad y el poder que tienen su labor cotidiana, ya que, por ejemplo “la adaptación curricular” parece una acción menor y sin embargo resulta primordial para la inclusión. Se resalta la importancia que tienen desde el punto de vista social y del desarrollo emocional de cada niño, más allá de los aprendizajes pedagógicos que se puedan lograr. No obstante siempre se debe apostar a buscar las adaptaciones necesarias para poder llegar con los contenidos curriculares a todos los niños, tengan las características que sean.

Por otro parte, desde la Escuela Especial se cuestionan las propias acciones de la, realizando una autocrítica y reflexionando sobre si, por momentos, se posicionan en una actitud “asistencialista”. Por ejemplo, cuando llevan a este centro educativo a niños con discapacidad “leve” pero con un fracaso en la Escuela Común, cuando promueven inclusiones donde la Escuela Especial suple roles de la familia o cuando brindan servicios, como el de transporte.

A partir de la experiencia del “Verano compartido” se percibió cómo lo “artístico y el no tener la presión de lo curricular” genera que la inclusión se dé de manera más natural, espontánea y disfrutable. Aparece la idea de la educación inclusiva como cambio de paradigma, que va más allá de si hay un niño con discapacidad o no, sino que se deben aceptar las diferencias de todos los estudiantes, reconociendo las múltiples necesidades que pueden existir en una clase. En este proceso de educación inclusiva es necesario involucrar a todos los actores de una comunidad educativa en las toma de decisiones y en la búsqueda de estrategias para que todos sean parte del centro educativo. En este sentido, las familias deben tener un rol protagónico en el proceso. Sin embargo, muchas veces no pueden sostener el proceso inclusivo de sus niños y en algunas situaciones la Escuela Especial toma su lugar. Es necesario empoderarlas para este camino.

Para concluir, propongo algunas recomendaciones, con el fin de que se tomen en cuenta a la hora de pensar la convivencia escolar y los procesos inclusivos de niños con discapacidad motriz en la educación primaria:

a. Planificar todos los momentos y espacios de la escuela, para que los estudiantes tengan la posibilidad de habitar y participar de todas las actividades que suceden en ella.

b. Pensar, a nivel de todo el sistema educativo nacional, en una solución de transporte adaptado, para propiciar más inclusiones de niños con discapacidad motriz en las escuelas pertenecientes a sus propias comunidades barriales.

c. Propiciar espacios para el diálogo y actividades de sensibilización sobre la discapacidad, la diversidad y los derechos, en los que todos los actores de la comunidad educativa sean partícipes. Considero a la “Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela” un importante antecedente en este sentido.

d. Apostar a un vínculo entre docentes de Educación Común y Especial más fluido y natural. El encuentro se debe construir para pensar y elaborar mejores estrategias pedagógicas, pensando en los estudiantes con discapacidad en particular. Sin embargo, también debe habilitar a pensar en todos los estudiantes y en las necesidades emergentes que puedan surgir más allá de que un niño tenga o no una discapacidad.

e. Construir espacios que habiliten la disposición de pensar a cada niño desde su singularidad.

f. Promover más experiencias de veranos educativos inclusivos en escuelas comunes y especiales.

g. Contemplar las voces de los niños y de las familias con y sin discapacidad como protagonistas de los procesos inclusivos.

h. Considerar a los niños como los principales agentes de cambio hacia un mundo inclusivo.

A partir de lo estudiado y de los resultados obtenidos se puede decir que aún hay muchas barreras para la inclusión de niños con discapacidad motriz en la educación primaria, pero que es necesario derribarlas y construir entre todos los actores de la comunidad educativa el camino hacia la educación inclusiva. Una educación de calidad que contemple la diversidad de todos y las necesidades particulares de cada uno, más allá de tener o no una discapacidad. La educación inclusiva es el camino hacia la aceptación de la diversidad, para reconocernos como iguales en derechos y tener una convivencia basada en el respeto por el otro más allá de sus características.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M y Echeita, G (2010) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down “Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes”*, Down España, Granada.
- Alonso, N (2016) *La accesibilidad en evolución*. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/385208/fal1de1.pdf?sequence=1>.
- Alonso, N y Viscardi, N (2013) *Gramática de la convivencia*. Montevideo: ANEP-Imprenta Gráfica Mosca.
- Altimir, D (2010) *Cómo escuchar a la infancia*. Barcelona: Octaedra
- Ángeles, C (2001) *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza del CC.OO.
- Arnau, M y Toboso, M (2008) La discapacidad dentro del enfoque de las capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, política y humanidades*, N° 20, segundo semestre, pp. 64-94.
- Blanco, R (2016) Ceremonias mínimas en la formación psicológica desde la perspectiva de los derechos de infancia. *Intercambio*, N° 2, volumen 3.
- Banco Mundial (2004) *Fondo de inclusión escolar: la experiencia de Uruguay*. Recuperado de: <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/LAC/312145-1274733139562/InclusiveEduUrugSpn.pdf>
- Barcos, R (2007) Informe sobre “La inclusión educativa en Uruguay. Avances y desafíos”. *Taller Internacional de Educación Inclusiva*, América Latina, Regiones del Cono Sur y Andina. Buenos Aires: Unesco. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/uruguay_inclusion_07.pdf
- Booth, T y Ainscow, M (2000) *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bordoli, E (2007) Los saberes en juego en el acto de la enseñanza. *Quehacer educativo*, s/n, diciembre.
- Borsani, M (2018) *De la inclusión educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Recuperado de: <http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>

- BPS (2017) *Guía clínica diagnóstico y tratamiento mielomeningocele*. Recuperado de:
https://www.bps.gub.uy/bps/file/13117/1/guia_clinica_mielomeningocele.pdf
- Buriticá, A y Nañez, J (2016) *Un camino hacia la prevención de comportamientos agresivos*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/34731145/El_recreo_un_camino_hacia_la_preveni%C3%B3n_de_comportamientos_agresivos_Volumen_4_N%C3%BAm_2_2017_Julio_-_Diciembre_
- Calmels, D (2019). *El cuerpo en la infancia*. Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. Flacso Argentina. Recuperado de: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Calvo, M; Verdugo, M y Amor A (2016) Participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, N° 1, volumen 10, pp. 99-113. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782016000100006&lng=es&nrm=iso
- Calvo, M (2009) Participación en la comunidad en aspectos claves de la Educación Inclusiva. En Sarto Martín, M y Venegas, M (Coords.) *VI Seminario Científico SAID*, Salamanca: Publicaciones del INICO. Colección Investigación, pp. 41-58.
- CEIP (2014) *Circular N° 58*. Recuperado de: www.ceip.edu.uy
- Chaustre, D y Chona, W (2011) Distrofia muscular de Duchenne. Perspectivas desde la rehabilitación. *Revista Med* N° 19, volumen 1, pp. 45-55.
- Conafe (2010) *Discapacidad motriz. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México. Recuperado de:
<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?compose=VpCqJPtnFFqWwJJQbbGVsLBfjnmQhdxCfvRXZSnHSmdCIKnMNLnxpzzlChxqPZPbWQPHNDG>
- Cullen, C (1997) *Criticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I (2019) *Igualdad y diferencia en el contexto educativo*. Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, Flacso Argentina. Recuperado de: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Echeita, G (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz del quebranto. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, N° 2, volumen 6.
- Fernández, L (1998) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrante, C (2014) *Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/34655622/Usos_posibilidades_y_dificultades_del_modelo_social_de_la_discapacidad
- Foucault, M (1992) *Microfísica del poder*. España: Ediciones de la piqueta.

- García, I (s/a) La educación especial de cara a la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Recuperado de: https://www.academia.edu/11465338/La_educaci%C3%B3n_especial_de_cara_a_la_educaci%C3%B3n_inclusiva
- García, M; Montero, J y Moreno, J (2004) *Intervención educativa en la parálisis cerebral. Actividades para la mejora de la expresión oral*. Mérida: Consejería de Educación, ciencia y tecnología. Secretaría General de Educación. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18896/paralisis_cerebral.pdf
- Hernández, R (2014) *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Herrera, L y Ortiz, A (2018) *Educación inclusiva y convivencia escolar. Cómo evitar los conflictos entre los estudiantes del nivel de educación básica primaria*. España: Ediciones de la U.
- INEEd (2018) *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*, Montevideo: INEEEd.
- Iwarsson, S y Stahal, A (2003) Accesibilidad, usabilidad y diseño universal. Posicionamiento y definición de conceptos describiendo las relaciones persona-entorno. *Disability and rehabilitation*, N° 2, volumen 25, pp. 57-66. Recuperado de: https://www.academia.edu/31851556/Accesibilidad_usabilidad_y_dise%C3%B1o_universal
- Langon, M (Coord.) (2009) *Problemas bioéticos. Elementos para la discusión*. Recuperado de: <https://bibliotecavecina.files.wordpress.com/2015/06/langon-mauricio-problemas-bioeticos.pdf>
- López Madrigal, K (2015) *Percepción espacial en personas con mielomeningocele. Estudio descriptivo y repercusiones en el ámbito perceptivo motor*. Tesis de Doctorado de la Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/109485>
- López Melero, M (2001) Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI. Revista de Educación*, N° 3, pp. 15-53.
- Lourau, R (1991) Implicación y sobreimplicación. En *La dimensión institucional de las prácticas sociales* (conferencia), Asociación Civil El Espacio Institucional, Buenos Aires. Recuperado de: <http://catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/rl%20iys.pdf>
- Madrigal, A (2007) Familias ante la parálisis cerebral. *Psychosocial Intervention*, N° 1, volumen 16, pp. 55-68. Recuperado de: scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-05592007000100005

- Míguez, M (2016) *Educación y discapacidad en Uruguay. Tensiones y desafíos*. Fondo Universitario para contribuir a la comprensión pública de temas de interés general. Recuperado de: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2016/08/Proyecto-Art.-2-Educaci%C3%B3n-y-Discapacidad-en-Uruguay-Tensiones-y-desaf%C3%ADos.pdf>
- Minnicelli, M (2010) *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Argentina: Noveduc.
- Murillo, J (2003) *Teoría fundamentada o Grounded Theor*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>
- ONU (2006) *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>.
- Osuma, S (2016) *Guía destinada al sistema educativo. Distrofia muscular de Duchenne y Becker*. España: Asociación Duchenne Parent Projec. Recuperado de: <https://www.duchenne-spain.org/wp-content/uploads/2016/09/Guía-escolar.Distrofia-Muscular-de-Duchenne-y-Becker.pdf> 4
- Palacios, A (2016) *A diez años de la promulgación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Congreso internacional “Madrid sin barreras: accesibilidad, ajustes y apoyos”. Universidad Carlos III de Madrid Getafe.
- Palacios, A (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Samaniego, Pilar-Unesco (2018) *Estado del arte de los servicios de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad residentes en países miembros de la RIINEE*. Unesco-RIINEE. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/4240-2018-Pilar-Samaniego-Estado-Arte-Servicios-Apoyo.pdf>
- Skliar C (2016). El lenguaje de la norma de los individuos frágiles. *Childhood & Philosophy*, N° 24, volumen 12. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/307528186_el_lenguaje_de_la_norma_y_los_individuos_fragiles
- Teirigi, F (s/a) *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos por recuperar lo común*. Recuperado de: https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1RF4SJT8S-2C1JTKF-2YP5/documents.mx_terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf

- Tort, A y Simón, N (2013) *La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/273686171_La_acogida_educativa_en_los_c entros_escolares_en_Cataluna_mas_alla_de_los_recursos_especificos_para_el_alumna do_de_nueva_incorporacion](https://www.researchgate.net/publication/273686171_La_acogida_educativa_en_los_centros_escolares_en_Cataluna_mas_alla_de_los_recursos_especificos_para_el_alumna do_de_nueva_incorporacion)
- Tuvilla, J (2004) *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y de Solidaridad.
- Unesco (1994) *Declaración de Salamanca y marco de acción. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia en España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. 20.03 .2014
- Unesco (2008) *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*. Unesco-OIE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/News/2009/amadio_analisis_educacion _inclusiva_NR2008_spa.pdf. 04.11.2013
- Unicef-IIID (2013) *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay: la oportunidad de la inclusión. Fondo de naciones unidas para la infancia*. Montevideo. Uruguay. Ley N° 18437. Ley General de Educación (2009) Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Valenciano, G (2008) Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto Martín, M y Venegas, M (Coords.) *Aspectos claves de la educación inclusiva. VI Seminario Científico SAID*, Salamanca: INICO, pp. 41-58.
- Valles, M (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- Verdugo, M y Schalok, R (2013) *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Viera, A y Zeballos, I (2014) Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, conocimiento y sociedad*, N° 4, volumen 2, pp. 237-260.
- Viera, A (2012) *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya*. Tesis para la Maestría de Psicología y Educación, Facultad Psicología, Universidad de la República, Uruguay.
- Viscardi, N (1999) *Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión*. Recuperado de: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Violencia-en-las-aulas.- Practica-educativa-conflicto-escolar-y-exclusi%C3%B3n-social.pdf>