



 **Ciencias Sociales**

Universidad de la República

Tesis para optar al Título de

Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas

**Políticas Educativas en Primera Infancia y los discursos de la inclusión
asociada a la discapacidad.**

Un estudio desde la perspectiva de los actores educativos.

Autora: Silvia Méndez

Tutora: Dra. Mariela Quiñones

Montevideo, Uruguay

Mayo, 2016

PÁGINA DE APROBACIÓN

Para Ali, Joaquín y Martín por el amor de todos los días.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Mariela, con la que comencé un camino de descubrimiento, por su generosidad, su saber y respeto de mis tiempos para poder comenzar y recomenzar.

A mis compañeros de la Maestría Deborah, Daniel y Pablo por estar ahí en estos años.

A todas mis compañeras del BPS por el apoyo para seguir adelante, especialmente para Martha y Victoria por sus aportes, estímulo y paciencia al compartir mi tiempo de trabajo y dedicación con el estudio.

A las familias de CRENADECER que me han permitido compartir sus vivencias y sorprenderme día a día por el misterio de la vida y la fortaleza humana.

A las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria, en particular la Inspección Nacional de Educación Inicial y Educación Especial, del Programa de Centros Infantiles de INAU y de Plan CAIF por abrirme las puertas.

A todas las educadoras, maestras, Directoras, Inspectoras y técnicos que compartieron sus experiencias y me permitieron entrar en su mundo. Muy especialmente a las que todos los días se comprometen, se angustian, se alegran, se caen y se levantan en el desafío de educar al otro.

A mis hermanos Virginia y Leo por el estímulo, a mis sobrinos Guille y Ema, a mi madre y a mi padre que vive en mí.

INDICE

Página de aprobación.....	1
Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Índice.....	4
Resumen.....	8
Introducción.....	10
1. Fundamentación y antecedentes.....	13
2. Problema de investigación.....	15
3. Objeto de investigación	16
4. Objetivo general.....	16
5. Objetivos específicos.....	17
6. Diseño metodológico.....	17
7. Criterios éticos.....	19
8. Resultados esperados y aportes de la investigación.....	19
Capítulo 1: El derecho a la educación Una perspectiva histórica	20
1.1 Los derechos de infancia. Su proceso de construcción en el marco de los derechos humanos	20
1.2 El reconocimiento social del niño. De futuro ciudadano a sujeto de derechos.....	22
1.3 Derechos y ciudadanía. Un poco de historia	27
1.4 Definiendo en derecho a la educación desde la CIDN y la Primera Infancia.....	31
Capítulo 2. La política educativa en Primera Infancia y su institucionalidad.....	34
2.1 La política educativa como política pública	34

2.2 Marco normativo: la Ley de Educación 18437 y la organización Institucional para la educación de niños y niñas de 0 a 5 años en Uruguay.....	36
2.3 Los Jardines de Infantes del CEIP.....	40
2.4 El Plan CAIFy los Centros de Primera Infancia de INAU.....	43
2.5 Nuevas miradas y derechos humanos	45
Capítulo 3: Diferencia y educación.....	47
3.1 Sobre discapacidad, diferencia e inclusión.....	47
3.2 Definición de discapacidad y su marco normativo en Uruguay.....	49
3.3 Viejos problemas. La diferencia como problema de agenda pública..	51
3.4 La educación inclusiva y el rol de la Educación Especial.....	55
3.5 La Pedagogía de la Diferencia y el significado de estar juntos en la Escuela	60
Capítulo 4: Los actores educativos en Primera Infancia y el discurso de la inclusión asociada a la discapacidad.....	63
4.1 Buscando las palabras y sus sentidos: aproximaciones al concepto de inclusión educativa.....	64
4.1.1 Diferencias y diversidades	65
4.1.2 Inclusiones y exclusiones: escuelas que segregan/ integran/incluyen	68
4.2 Las experiencias de inclusión educativa asociadas a la discapacidad y su contexto.....	76
4.2.1 El marco normativo: la Ley formal y la Ley resignificada.....	76
4.2.2 El proceso de ingreso a las instituciones en Primera Infancia.....	81
4.2.3 Las condiciones de permanencia: el poder estar y sus límites.....	84
4.2.4 El horario	87
4.2.5 El trabajo con las familias.....	89
4.2.6 El grupo de pares y la inclusión educativa.....	91
4.2.7 La accesibilidad edilicia.....	92

4.2.8	La disponibilidad de recursos y la inclusión educativa asociada a la discapacidad. ¿qué necesitamos?	93
4.2.9	Los recursos de apoyo y las coordinaciones.....	98
4.2.9.1	Coordinaciones con equipos de salud y apoyos técnicos.....	98
4.2.9.2	Coordinaciones entre niveles educativos y Escuelas Especiales: la continuidad de las trayectorias educativas.....	99
4.3	La relación educativa con el otro diferente como posibilidad.....	102
4.3.1	La dimensión técnica: el saber.....	103
4.3.2	La dimensión relacional emocional: el hacer.....	108
4.3.3	El trabajo colaborativo.....	113
4.3.4	La mirada hacia el otro diferente como aprendiente.....	116
4.4	La Educación en Primera Infancia como oportunidad para la inclusión educativa.....	119
	Consideraciones finales	121
		129
	Bibliografía	
	Glosario	135
	Anexos	
Anexo A	Listado de entrevistas realizadas.....	137
Anexo B	Pauta guía de entrevista.....	139
Anexo C	Consentimiento informado.....	140
Anexo D	Registro de entrevistas (formato digital)	
	Índice de Cuadros	
Cuadro 1.	Organización del Sistema de Educación en Primera Infancia e Inicial.....	39
Cuadro 2.	Cuadro comparativo de tipologías de inclusión educativa y sus condiciones.....	102

Cuadro 3. Tipo de condiciones (facilitadores y obstáculos) y su articulación en líneas de trabajo para la inclusión educativa.....	118
--	-----

RESUMEN

Este trabajo de Tesis busca conocer y problematizar los sentidos que toma el concepto de inclusión educativa asociada a la discapacidad en Primera Infancia a partir del análisis de las políticas educativas y su institucionalidad en Uruguay desde la mirada de los actores educativos. En el marco del paradigma de derechos humanos, se realiza una aproximación histórica al derecho a la educación como parte de un proceso que acompaña la construcción del niño como sujeto de derecho, partiendo de la normativa internacional y nacional, fundamentalmente la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Ley de Educación N°18437 de 2008. Se analizan las condiciones de emergencia de la inclusión educativa asociada a la discapacidad como un problema para la educación, donde conviven diferentes paradigmas para su abordaje. Estos paradigmas, que coexisten y se muestran en pugna se plasman en prácticas concretas que se producen en los espacios institucionales por parte de los actores educativos, que a partir de sus discursos dan cuenta de los diversos sentidos y significaciones que puede tomar el problema en las realidades institucionales concretas. Este estudio realizado en Centros CAIF, Centros Infantiles de INAU y Jardines de Infantes de ANEP de la ciudad de Montevideo, como parte de la oferta pública para la Primera Infancia, nos permite reconocer una diversidad de instituciones intervinientes con distintas lógicas y recorridos históricos, donde se identifican diferentes condiciones de tipo contextuales, organizacionales e individuales, con consecuencias y estrategias diferentes para los procesos de inclusión educativa asociada a la discapacidad.

La perspectiva metodológica buscó poder dejar emerger durante el proceso estos sentidos a partir del discurso de los actores, posibilitando identificar categorías de análisis, procesos y tipologías a partir de los datos. En cuanto a los hallazgos de la investigación, se confirma que este problema no encuentra a nivel del sistema formas colectivamente compartidas de afrontamiento, donde las respuestas desde el propio sistema educativo se asocian actualmente a las condiciones y disponibilidades institucionales, y de los propios actores educativos, confirmando la hipótesis inicial de trabajo, ya que esta situación daría lugar a una individualización del problema a nivel de las familias, dependiendo de la capacidad de las mismas para su gestión. Esta realidad, que en principio podría ser entendida como un problema de implementación de la política educativa y organización institucional, muestra que la propia definición y sentidos que el problema de la inclusión educativa asociada a la discapacidad asume, interpela una discusión más amplia a nivel de todos los actores, donde

hay que tener presente que se trata de cambios profundos que cuestionan las posibilidades y límites de una política, y que pueden partir de una discusión y posicionamiento ético y filosófico sobre el lugar de esos otros llamados "diferentes" en la educación común.

Palabras clave: Inclusión educativa, Discapacidad, Primera Infancia.

Los dispositivos de distinción siempre encuentran modos de mutación y enmascaramiento. La infancia normalizada, aquella que concurre a la escuela, también es pasible de interpelaciones que la fragmentan en una cadena desigual de posiciones de enunciación”.(Duschatzky y Skliar, 2000:20)

Introducción

Bustelo (2007: 15) define la infancia como “*un campo social e histórico en donde la sociedad se impregna de una notable sensibilidad*”. En este sentido, organizaciones estatales, asociaciones civiles, sector privado, comunidades religiosas, entre otros, conjuntamente con la intervención de diversos técnicos y su mirada “experta”, tienen como objeto de sus prácticas a los niños. Esta confluencia de miradas hacia un mismo objeto da cuenta de un campo (en el sentido de Bourdieu)¹ donde se despliegan batallas conceptuales, luchas sociales y políticas protagonizadas por adultos, que portan un discurso que no es necesariamente propio, y que no tiene en cuenta muchas veces a los verdaderos actores que son los niños, niñas y adolescentes.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), ratificada por un gran número de países, plasma en un documento jurídico y político un momento del desarrollo de la categoría “infancia”, donde se reconoce al niño como sujeto de derecho², y es un instrumento que por su importancia “debería” ser tomado como un punto de partida para la formulación y evaluación de normativas y políticas sociales que efectivicen estos derechos; políticas que requieren recursos para ser llevadas a cabo y cuyo desarrollo puede ser un indicador de cómo una determinada sociedad mira a sus niños, niñas y adolescentes.

Entenderemos a la infancia como una categoría heterogénea que encierra en sí misma muchas realidades, y cuya existencia se despliega en la vida social de formas concretas, constituyendo un desafío para pensar estas políticas, que muchas veces incorporan en sus

¹ Campo definido como sistemas de relaciones sociales que funcionan respecto de un área donde se compite por lo mismo y que funcionan con su propia lógica interna (Bourdieu,1999)

² Bustelo (2007) realiza un interesante análisis a partir de las debilidades de la CIDN.

diferentes fases palabras que aluden a una cierta “retórica de la diversidad” (Duschatzky y Skliar, 2000) que no logra plasmarse en prácticas institucionales concretas. Términos como inclusión educativa, diversidad, diferencia, integración y educación para todos nos hacen pensar en ocasiones que *“se trata de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arrojamos con palabras de moda”* (Duschatzky y Skliar, 2000: 34).

La Ley de Educación N° 18437 de diciembre de 2008 incorpora por primera vez la Educación en Primera Infancia en el Sistema Nacional de Educación en Uruguay, y entre sus principios encontramos el referente a la diversidad e inclusión educativa (Cap. II Art.8). Partiendo del análisis de esta normativa, en el marco del derecho a la educación, en esta investigación nos preguntaremos respecto a su incidencia en relación a los discursos sobre la inclusión y la diferencia asociada a la discapacidad, que se producen y se despliegan en la institucionalidad, tomando cuerpo en las prácticas de los actores educativos. Desde este lugar y teniendo presente que no es posible pensar este tema aislado de las perspectivas disciplinarias y filosóficas que condensan en diferentes momentos históricos una forma de mirar y educar al otro “diferente”, se tomará como punto de partida para el análisis una aproximación a estos discursos y a su contexto.

Una consideración resulta importante, y que hace a un primer recorte del campo de análisis. Si bien la sociedad en la actualidad implementa diferentes dispositivos para responder a las necesidades educativas, tales como la educación formal, la no formal y la familia, interesa en el presente trabajo centrarnos en las propuestas públicas para la educación de niños y niñas de 0 a 5 años. Como veremos, esta etapa muestra un primer corte, el de 0 a 3 años, bajo la órbita de diferentes instituciones como INAU y el MEC, y aquella bajo la órbita de ANEP para niños de 3 a 5 años, siendo que la Ley establece como obligatorio la Educación Inicial para niños de 4 y 5 años. A nivel de políticas, esta diferenciación hace también a la forma de denominarlas, como políticas educativas para Primera Infancia y Educación Inicial respectivamente.

Reconociendo esta primera delimitación, en este trabajo realizaremos una aproximación a estas políticas bajo el criterio que toma el Comité de los Derechos del Niño, definiendo a

la “Primera Infancia” como aquella etapa que va desde el nacimiento hasta la transición al período escolar³

El trabajo se estructura en cuatro capítulos: el primero propone una aproximación histórica al derecho a la educación, en cuyo marco los derechos del niño se configuran como un proceso de construcción y reconocimiento, que acompaña un paradigma de derechos que se profundiza a nivel social e institucional.

En un segundo capítulo analizaremos las políticas educativas en Primera Infancia y su institucionalidad, bajo el criterio planteado de entenderlas como aquellas definidas para la etapa de 0 a 5 años.

El tercer capítulo aborda el tema de la diferencia asociada a la discapacidad como un problema presente para la educación, atendiendo a sus condiciones de emergencia y determinaciones, donde han aparecido históricamente diferentes paradigmas para su abordaje.

Este desarrollo nos permite ofrecer un marco para el análisis del problema desde el punto de vista de los actores educativos, lo que se presentará en un cuarto capítulo. Se buscará plantear una tipología en relación a los discursos y los sentidos que sobre la inclusión se construyen, dando lugar a diferentes estrategias y dispositivos para su atención, conformando prácticas que toman cuerpo en los actores educativos y sus contextos institucionales.

Desde esta perspectiva nos orientaremos a identificar y problematizar mediaciones, naturalizaciones, tipologías, determinaciones, rupturas y continuidades, que se muestran como un nudo problemático a la hora de reconocer, darle un lugar y aceptar al otro “diferente”, aumentando la brecha entre el estar, el no estar y el existir dentro de las instituciones educativas.

³ Comité de los Derechos del Niño (2007). Observaciones Generales. Observación General N°7 (2005). Realización de los derechos del niño en la Primera Infancia.

1. Fundamentación y antecedentes

“Garantizar la equidad al inicio de la vida y durante la Primera Infancia constituye sin duda un lineamiento de alta prioridad. Implica no solo a los niños y niñas que viven en contextos de pobreza, sino también a la universalización del acceso a servicios de cuidado de calidad desde la concepción” (ENIA)⁴.

Esta línea estratégica plasmada en el documento de la Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010- 2030 (ENIA) nos ubica en el “deber ser” y coloca a la educación como un derecho desde el nacimiento. La Ley General de Educación N° 18437 del año 2008 ha constituido un gran avance en la normativa nacional al incluir la educación a la Primera Infancia en el marco del derecho a la educación para todos y a lo largo de la vida desde una concepción de educación permanente y de promoción del desarrollo.

El nacimiento de un niño con cierto grado de discapacidad implica para la familia el enfrentamiento de una importante situación de stress, donde se ponen en juego los recursos familiares y las diferencias en el afrontamiento, vinculado a los recursos personales de los referentes, la clase social, la educación y la disponibilidad o no de apoyos familiares y comunitarios. En mi desempeño profesional desarrollando tareas en el Centro de Referencia Nacional en Defectos Congénitos y Enfermedades Raras (CRENADECER-BPS) me veo enfrentada cotidianamente a familias que transitan buscando apoyos para ser “aceptados” en los diferentes servicios de educación, y con trayectorias familiares que dan cuenta de desgaste emocional y sentimientos de fracaso ante una realidad en la que se muestra la educación como un derecho de todos, pero en la que hay que demostrar que sus hijos son parte de ese “todo”, donde en ocasiones no se trata solo de lograr estar dentro de las instituciones educativas, sino de encontrar la forma de estar en ellas.

⁴ La ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010- 2030) es una iniciativa del gobierno nacional a través del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia, integrado por todos los organismos del poder ejecutivo y entes autónomos y servicios descentralizados que entienden en materia de políticas orientadas al sector.

La ausencia de mecanismos socialmente compartidos de gestión de este problema a nivel de la implementación de políticas educativas en Primera Infancia y de las políticas educativas en general, ha producido históricamente a nivel de las familias la “individualización” del problema, no pudiendo generar la cohesión necesaria para la socialización del riesgo que esta situación requiere.

A pesar del conocimiento de esta realidad, nos encontramos con una dificultad a la hora de valorar cuantitativamente la magnitud del problema, ya que no se cuenta con datos que aporten a la clarificación de aspectos como cuántos niños y niñas están “incluidos” en el sistema educativo o cuántos niños y niñas no han podido acceder, y si pudieron acceder, cuántos desertaron y por qué. A partir de datos presentados por UNICEF (2013) basados en el Censo de Población, Hogares y Viviendas del INE (2011) se recogen cifras parciales para la Primera Infancia, ya que se cuenta con datos a partir de los cuatro años, donde surge que el 87% de los niños de 4 a 5 años con discapacidad concurren a un centro educativo en relación al 90,4% de los niños sin discapacidad. Esta brecha en el acceso se manifiesta en todos los grupos de edad, y se hace más notoria a partir de los 12 años, si bien no se especifica si se trata de instituciones públicas o privadas.

Si la Primera Infancia es definida como la etapa educativa de mayor relevancia (Mara, 2009), cabe preguntarnos: ¿podemos pensar que hay un grupo de niños no educables? Es desde este lugar que el trabajo buscará aportar a la discusión y problematización del discurso de la inclusión y la diferencia asociada a la discapacidad en Primera Infancia para niños y niñas de 0 a 5 años con algún grado de discapacidad desde la perspectiva del actor educativo. Partiendo de la concepción de la educación como un derecho, analizaremos el marco normativo que en la actualidad condensa una visión del problema desde las políticas educativas.

Esta mirada nos lleva a realizar una primer elección metodológica y epistemológica, a partir del reconocimiento que conocer el punto de vista del actor educativo constituye un acercamiento posible al tema, que no excluye otras voces, pero, tomando en cuenta los objetivos que se plantea el presente trabajo, se lo considera un actor relevante en la ejecución de las políticas educativas. De esta forma, investigar sobre sus concepciones, percepciones, creencias, significaciones compartidas, y el analizar las prácticas y estrategias puestas en acción para responder al problema en los contextos institucionales,

no solamente busca la comprensión del problema desde el punto de vista del actor, sino que también busca aportar a la discusión de las formas y posicionamientos que se toman al momento de construir colectivamente espacios para la educación de los “diferentes”.

El uso de las palabras y las formas de denominar y significar la “diferencia” no es ingenuo en educación, y ha encontrado a lo largo de la historia formas políticamente correctas de nombrar a los “anormales”, dando lugar a cierta retórica (Skliar y Duschatzky, 2000) que se expresa y se reproduce en las prácticas educativas. Entenderemos a la Primera Infancia como aquella comprensiva de la etapa que abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Primaria, ya que no se cuenta con una propuesta específica antes de esa etapa para esta población de niños.

2. Problema de investigación

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN)⁵ aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989 y ratificada por un gran número de países, plasma en un documento jurídico y político un momento del desarrollo de la categoría “infancia” donde se reconoce al niño como sujeto de derecho. Dado el carácter vinculante de la Convención, los Estados que la ratifican asumen el compromiso de respetar los derechos contemplados en ella y garantizar su disfrute a todos los niños, niñas y adolescentes sin distinción alguna. Pilotti (2001) plantea que el formalismo que ha caracterizado su difusión en nuestra región no ha contribuido al análisis de las brechas entre lo deseable y lo coyunturalmente posible, “toda vez que se tiende a sobrestimar el papel de las leyes como instrumentos de cambio social” (Pilotti, 2001:7).

Siguiendo al autor se plantea que una vez aprobada y ratificada surgen una diversidad de dificultades y resistencias relacionadas con su puesta en práctica, destacando la importancia de la consideración de los mecanismos culturales a través de los cuales las ideas son receptadas en los contextos de aplicación, ideas que por otra parte se concretan en la realidad social, teniendo como un mecanismo fundamental las políticas públicas y sus distintas institucionalidades, así como también los actores como productores y reproductores de prácticas instituidas e instituyentes.

⁵ CIDN y Observación General N° 7 (2005) del Comité de los Derechos del Niño (2007). Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia

Entre los actores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar en el escenario donde se despliegan las dificultades, las resistencias, pero también se procesan cambios y se producen discursos instituyentes, ubicaremos al actor educativo, en tanto portador de un discurso y una práctica que no se explican en la institucionalidad como agregados de micro situaciones, ya que en su quehacer y sus representaciones produce y reproduce las pautas institucionalizadas de conducta en “la más efímera de las microsituaciones”⁶.

Es en ese contexto de implementación de una política pública como lo es la Ley de Educación y los discursos y prácticas de los actores en el escenario educativo nos preguntaremos: ¿Cuáles son los contenidos y las significaciones que en el marco del reconocimiento de la Educación en Primera Infancia en el Sistema Nacional de Educación a partir de la aprobación de la Ley 18437 (2008) toma el concepto de inclusión educativa asociada a la discapacidad en los discursos y prácticas de los actores de la educación?

3. Objeto de investigación

Las políticas educativas en Primera Infancia y el discurso producido por los actores de la educación en relación al tema de la diferencia asociada a la discapacidad y la inclusión educativa para niños y niñas de 0 a 5 años.

4. Objetivo general

Conocer y problematizar los sentidos que toma el concepto de inclusión educativa para niños y niñas con diferencias asociadas a la discapacidad en Primera Infancia, a partir del marco normativo actual y el derecho a la educación en instituciones públicas: Jardines de Infantes, Centros de Primera Infancia de INAU y de cogestión Estado Sociedad Civil (CAIF) de la ciudad de Montevideo.

⁶ Giddens (1995: 173)

5. Objetivos específicos

1. Identificar los contenidos que las Políticas de Educación en Primera Infancia le dan al concepto de inclusión para niños y niñas de 0 a 5 años con diversos grados de discapacidad.
2. Analizar la incorporación de este concepto desde perspectiva histórica en la normativa internacional y nacional en educación en Primera Infancia.
3. Identificar los fundamentos y modelos que sustentan el acceso y permanencia en las instituciones para niños y niñas con diferentes grados de discapacidad.
4. Indagar en las representaciones que los diferentes actores tienen sobre este tema y la forma que construyen el concepto de diferencia en educación.
5. Identificar las prácticas institucionales hegemónicas y su sustento teórico.

6. Diseño metodológico.

El diseño metodológico propuesto es de carácter cualitativo, en tanto propone comprender el problema desde el punto de vista de los actores de la educación a partir de las herramientas de análisis tomadas de la metodología de análisis cualitativo, especialmente de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

Esta perspectiva nos lleva a poner el énfasis, no en la relación de causalidad de las variables o conceptos estudiados, sino en las propiedades y dimensiones de los diferentes conceptos y categorías a partir del análisis del discurso y las prácticas de los propios actores. Siguiendo este posicionamiento no se parte de la teoría para plantear variables y sus posibles relaciones, sino que el propio proceso de acercamiento al objeto supone ir dejando emerger durante la investigación y presencia en el campo, los sentidos y significaciones que los propios actores de la educación le dan al concepto de la inclusión educativa asociada a la discapacidad. En este caso la discapacidad aparece como una categoría que podríamos pensar como definida socialmente, pero que en algún sentido cambia y se reconstruye al interior de la trama social.

Se seleccionó una muestra teórica primaria de 30 integrantes de la comunidad educativa (docentes y no docentes), incluyendo representantes de instituciones de la

educación en Primera Infancia del Sistema Público, Jardines de Infantes y Centros de Primera Infancia de INAU y cogestión Estado Sociedad Civil (CAIF), pertenecientes a ocho instituciones, e informantes calificados de los respectivos ámbitos educativos y de Educación Especial y Escuelas de Práctica. Este muestreo primario se amplió durante el desarrollo de la investigación y se entrevistó a 41 personas, ya que desde esta postura metodológica pueden aparecer conceptos a profundizar a partir del análisis de los datos. En relación a este último punto se elaboró una guía para entrevista en profundidad, donde se tomaban núcleos temáticos con preguntas orientadas a identificar estados y procesos, es decir orientadas a conocer por un lado las características constitutivas del fenómeno y por otro lado cómo el problema evoluciona y cambia. Asimismo esta estrategia permitió estar abiertos a el surgimiento de nuevas dimensiones del problema a profundizar y saturar, lo que finalmente ocurrió.

En cuanto al uso de técnicas para la obtención de datos se optó por una estrategia de triangulación, dado que la misma permite complementar diferentes técnicas, potenciándolas y logrando una visión más integral de la realidad a estudiar.

- *La entrevista en profundidad*
- *Análisis de documentación, normativas y estudios sobre la temática (UNICEF, UNESCO, MEC, OMS)*
- *Observación*

Se utilizó el programa ATLAS ti como apoyo informático para el desarrollo analítico.

El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas. La primera durante el segundo semestre de 2014 estuvo orientada a la gestión de avales institucionales, coordinaciones y presentación de protocolo correspondiente. La segunda se desarrolló desde el mes de Octubre de 2014 a Julio de 2015, período en el que se realizaron las entrevistas y se concurrió a los distintos Centros.

7. Criterios éticos

De acuerdo al Decreto 379/ 2008 que regula la Investigación en Seres Humanos, el trabajo de campo se orientó de acuerdo a los principios éticos de la mencionada normativa y bajo las normas de confidencialidad y consentimiento libre e informado. En este sentido se elaboró un Consentimiento Informado (en Anexos) a ser firmado por los entrevistados que aceptaran participar de la investigación y por la maestrando responsable, previa autorización formal de las diferentes instituciones. En dicho documento se asegura la guarda de los datos recogidos y su utilización solamente para este fin, garantizando la no identificación de las personas y las instituciones, así como también se asume el compromiso de realizar una devolución de los resultados del trabajo.

8. Resultados esperados y aportes de la investigación

Este trabajo busca aportar a partir del análisis del discurso y la práctica de los actores educativos a la comprensión de la complejidad del concepto de inclusión educativa, buscando en lo posible dimensionalizar este concepto. Se buscará asimismo llegar a establecer una tipología de acuerdo a la naturaleza de las prácticas que se ponen en juego, a las condiciones en que se desarrollan y sus consecuencias.

Asimismo, conlleva a partir del análisis de la normativa actual en educación identificar cuáles son las fortalezas y debilidades a las que se enfrenta la implementación de la nueva normativa, buscando en lo posible aportar a la definición y discusión de las mismas, apuntando a poder formular recomendaciones para trabajar sobre estos obstáculos y favorecer su modificación, en el proceso de construcción y profundización del ejercicio del derecho a la educación en Primera Infancia.

Capítulo 1.

El derecho a la educación. Una perspectiva histórica

“Instituir la gran miseria como medida exclusiva de todas las demás significa percibir y comprender toda una parte de los sufrimientos característicos de un orden social que sin duda hizo que aquella retrocediera, pero que al diferenciarse también multiplicó los espacios sociales (campos y subcampos especializados) que brindaron las condiciones favorables para un desarrollo sin precedentes de todas las formas de la pequeña miseria” (Bourdieu, 1999:10).

1.1 Los derechos de infancia. Su proceso de construcción en el marco de los derechos humanos.

El paradigma de los derechos humanos aparece en nuestro presente como una referencia indiscutible para pensar en el derecho a la educación. Siguiendo a Rabossi (1989) nos encontramos inmersos en la “cultura” de los derechos humanos, formamos parte de ella, siendo una parte constituyente de nuestra visión del mundo. Es así que nos indignamos frente a situaciones que entendemos como violaciones a los derechos humanos y reconocemos otras como un avance en la lucha por el reconocimiento de derechos de determinados grupos.

“(…)En alguna ocasión nos descubrimos valorando nuestros sentimientos, creencias y comportamiento —y los de nuestros semejantes— según el estándar de los derechos humanos: presuponemos, desde luego, que sería injusto no lamentarnos con ellos. Nos hallamos familiarizados con un grupo de normas e instituciones —internacionales y regionales— que enumeran los derechos humanos y proporcionan una impresionante estructura institucional: confiamos en ellos, cuando es necesario, siendo conscientes de que para innumerables seres humanos estas normas e instituciones constituyen el único recurso frente a la injusticia y las persecuciones”(Rabossi, 1990:159).

Sin embargo, no podemos desconocer los debates y puntos no consensuados que desde diferentes disciplinas como la filosofía, el derecho y la política se han dado en relación a su naturaleza, su alcance universal o relativo y su fundamentación filosófica. De cualquier forma, la internacionalización de los derechos humanos surgida a partir de un amplio consenso internacional posterior a la Segunda Guerra Mundial, generó una profusa producción normativa de amplia ratificación internacional, y un desarrollo institucional a diferentes niveles (internacional, regional, nacional) que acompañó tal desarrollo.

En relación a los derechos de la infancia y la adolescencia encontramos diferentes documentos que expresan el reconocimiento del principio de protección especial a la niñez, como la Declaración de los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1959 entre otras declaraciones y tratados. Sin embargo, el punto de referencia fundamental a nivel normativo internacional está marcado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por el Estado uruguayo el 28 de setiembre de 1990.

Este instrumento constituye un cambio cualitativo en la protección y promoción de Derechos Humanos de la infancia, y marca un compromiso en relación a la posición de los Estados que la ratifican. Este tratado, de mayor ratificación mundial busca recoger de forma integral e indivisible en sus disposiciones y principios los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de la infancia.

La CIDN ocupa un lugar destacable en la conquista de los Derechos de Infancia, en tanto constituye una normativa internacional que busca romper con una visión que tuvo una fuerte presencia a lo largo del siglo XX denominada “paradigma tutelar”. Los estudios realizados por Emilio García Méndez (1994) a nivel latinoamericano muestran cómo este paradigma consideraba a la infancia y la adolescencia como objeto de protección, haciendo una clara distinción entre la infancia y la adolescencia “normal” respecto de los menores asociados a la infancia en situación de vulnerabilidad social y en infracción con la ley. Este paradigma se sustenta en una relación de subordinación del niño y el adolescente respecto al adulto, donde éstos son considerados objeto de cuidado al mismo tiempo que figuras a controlar y vigilar. Se produce así una cadena de equivalencias entre protección, cuidado y represión, entre control y disciplinamiento.

La Convención plantea el reconocimiento normativo de una concepción de Derechos Humanos donde el niño es concebido como sujeto de derecho con la dignidad inherente a todas las personas. Por primera vez se logra definir e integrar en la CIDN todos los derechos de los niños: civiles, económicos, políticos, culturales y sociales. Estos derechos son interdependientes, exigiéndose la satisfacción conjunta de todos ellos, contemplando particularmente la necesidad de atender el interés superior del niño. Asimismo, plantea la exigibilidad de estos derechos frente al Estado, la comunidad y la familia, quienes están obligados a garantizarlos a través del diseño e implementación de acciones específicas a todos los niños sin distinción de nacionalidad, edad, género, raza, religión y clase social. Se trata del derecho de todos los niños a ejercer todos los derechos.

Pilotti plantea que el formalismo que ha caracterizado su difusión en nuestra región no ha contribuido al análisis de las brechas entre lo deseable y lo coyunturalmente posible, *“toda vez que se tiende a sobrestimar el papel de las leyes como instrumentos de cambio social”* (Pilotti, 2001:7). Más allá de recoger estas dificultades y visiones críticas no podemos dejar de reconocer que se trata de un documento que plasma en su forma y su espíritu una visión históricamente situada hacia la infancia. Esta visión actual solo fue posible a partir de un proceso histórico, en el que fue necesario primeramente reconocer al niño como una categoría social separada del adulto, para luego habilitar un proceso de reconocimiento de sus derechos, fuertemente vinculado a las luchas de otros grupos sociales.

1.2 El reconocimiento social del niño. De futuro ciudadano a sujeto de derechos.

Reconocimiento como palabra clave de nuestro tiempo es una categoría retomada de la filosofía hegeliana por los filósofos políticos para conceptualizar los debates en torno a la identidad y la diferencia.

Para Honneth (2006) la experiencia humana de reconocimiento del otro está configurada siempre por el modo particular en que se institucionaliza la mutua concesión del reconocimiento de una sociedad. Entonces esta experiencia intersubjetiva de reconocimiento cobra sentido para el autor a partir de entender a la sociedad burguesa capitalista como el resultado de una diferenciación de tres esferas de reconocimiento: el reconocimiento afectivo, el reconocimiento jurídico y el reconocimiento en base a la jerarquía organizada desde el punto de vista ideológico. Esta teoría que no tiene en cuenta

necesariamente a la categoría infancia para su análisis, igualmente nos permite identificar ciertas pistas para dar cuenta del proceso histórico de reconocimiento del niño.

La primera esfera de reconocimiento, siguiendo esta teoría, es el reconocimiento afectivo, posible a partir de un orden basado en la propiedad de la tierra de la sociedad premoderna, donde el amor y afecto hacia los niños y, por tanto, el desarrollo de su personalidad, buscaban la socialización de la descendencia.

Pero esta práctica de reconocimiento afectivo solo se desarrolló de forma implícita hasta que la infancia se demarcó como una fase del proceso vital que requería una protección especial⁷. Históricamente esta fase del reconocimiento de la infancia acompañó al nacimiento de la familia moderna, como espacio privado y lugar de los afectos.

“Solo entonces pudo desarrollarse en la sociedad la conciencia de las especiales obligaciones de atención que los padres tienen que asumir con respecto al niño, para preparar el camino que va desde la indefensión orgánica hasta el desarrollo de la confianza en sí mismo.” (Fraser y Honneth, 2006: 110)

Con estos dos procesos de institucionalización, la demarcación de la infancia como categoría y la aparición del amor matrimonial burgués, se fue reconociendo un tipo de relación social, el cual en contraste con otras formas de interacción se distingue por los principios del afecto y la atención.

“El reconocimiento que las personas aportan de forma recíproca a este tipo de relación es la atención amorosa al bienestar del otro a la luz de sus necesidades individuales” (Fraser y Honneth, 2006: 111)

La naturalización de los procesos sociales, propios del capitalismo hace que esta familia moderna, en la medida que forma parte del mundo real o simbólico de las personas, se encuentre atravesada por valores morales, religiosos e ideológicos, tendiendo a ser visualizada como una esfera homogénea en relación a estilos de vida, conductas, formas de pensar y ver el mundo. Como plantea De Martino (2001) existe una fuerte tendencia a ser pensada y abordada como un grupo natural, con un fuerte sustento biológico y donde las relaciones que se construyen en torno a ella fueron o son consideradas como naturales, y en función de ellos modelos “a cumplir”. Asimismo, todo desvío de ese patrón ideal fue

⁷ Para profundizar en este aspecto Aries (1981)

tomado como objeto de intervención de los saberes médicos y psi (en el sentido foucaultiano) y objeto a “corregir” y normalizar. Por tanto, se naturalizan modelos de relacionamiento entre padres e hijos, el amor materno idealizado (Badinter, 1991), el amor paterno, el amor filiar y el modelo de familia nuclear donde el padre aparece como proveedor.

Entonces podemos pensar en esta familia moderna reconociendo al niño y sus necesidades a partir de una familia con una nueva misión moral y educativa, la de proveer individuos modernos, racionales, educados y productivos. (De Martino, 2001) pasando a formar cuerpos y almas funcionales a un sistema.

“La familia, como aquella unidad auto referida, dará paso a otra abierta al imperio de la ciudadanía” (De Martino, 2001: 16).

En este sentido, la familia conforma una unidad estratégica de intervención de un Estado sobre las mentalidades y las sensibilidades, en la medida que todas ellas se transforman en objeto de intervención.

En nuestro país la reforma educativa valeriana cumpliría en este contexto un fuerte rol en la formación de ciudadanos para un tipo de sociedad *“inculcados el amor al trabajo y el hábito de las buenas costumbres (...) las necesidades de la población errante acrecerían y con ellas la necesidad de trabajar”* (Varela, J.P. en De Martino 2001:17)⁸.

El reconocimiento jurídico del individuo constituye otro proceso evolutivo que posibilitó la aparición de las instituciones fundamentales de la sociedad capitalista, ya que sentó las bases de su orden moral. El estatus de individuo reconocido como miembro de la sociedad, protegido por ciertos derechos, no solo estaba conectado directamente con la estima social que disfrutara a razón de su origen, edad o función en el sistema social del feudalismo, sino en todas las demás sociedades premodernas.

En cierto sentido el alcance de los derechos a disposición legítima de una persona se derivaba directamente del “honor” o estatus a ella conferido por todos los demás miembros de la sociedad, en el marco del orden de prestigio establecido.

⁸ Varela, José Pedro, Revista Literaria Montevideo del 30 de Julio de 1865 (pp.206-207)

Esta mezcla de respeto jurídico y estima social, se rompió con la aparición del orden burgués. El reconocimiento jurídico se separó del orden jerárquico de valor en la medida en que el individuo tenía que disfrutar en principio de la igualdad jurídica con respecto a los demás. La transformación normativa estructural que acompañó esta institucionalización de la idea de la igualdad jurídica no debe subestimarse, dado que llevó al establecimiento de dos esferas diferentes de reconocimiento, revolucionando el orden moral de la sociedad. Ahora el individuo podía saber por lo menos de acuerdo con la idea normativa (no necesariamente con la práctica concreta) que le respetaban como persona jurídica, con los mismos derechos que todos los demás miembros de la sociedad, mientras que su estima social seguía dependiendo de una escala jerárquica de valores que también se asentaban sobre fundamentos nuevos.

“La transformación que ocurrió en el orden social de estatus con la transición a la sociedad burguesa capitalista no fue menos subversiva -de hecho revolucionaria- que la ocurrida al mismo tiempo en la esfera autónoma del respeto jurídico”. (Fraser y Honnet, 2006: 111).

Los valores fundantes de esta sociedad capitalista en plena expansión sentaban sus bases junto con la institucionalización de la idea normativa de la igualdad jurídica, donde el éxito individual y la ética utilitarista se estructuraban bajo el valor supremo del trabajo asalariado. La estima que el individuo mereciera legítimamente en la sociedad ya no se decidiría por su residencia en una propiedad, con los correspondientes códigos de honor, sino por su éxito individual y sus logros en la nueva estructura de la división social del trabajo.

El proceso de transformación desencadenado por la reorganización normativa del estatus jurídico y el orden de prestigio puede describirse como la escisión del concepto premoderno del honor en dos ideas opuestas: una parte garantizado por la jerarquía se democratizaba, en cierto sentido al otorgarse a todos los miembros de la sociedad un respeto igual por su dignidad y autonomía como personas jurídicas (en el sentido kantiano), mientras que la otra parte quedaba “meritocratizada”, es decir cada uno disfrutaría de la estima social según su éxito como ciudadano productivo.

Este tipo de reconocimiento sienta sus bases sobre el ideal de individuo producto de la Modernidad y su proyecto societal. Individuos pensados en sentido abstracto como libres

e iguales, que toman sus decisiones racionales haciendo uso de su autonomía son aquellos que producen, consumen y forman parte de la nación como ciudadanos.

En este sentido “ (...) *esta fuerte homogeneización del individuo como categoría teórica, pero también como entidad social, apunta a una profunda naturalización de los procesos sociales, complejos y contradictorios*” (De Martino, 2001:6).

La tercera fase de reconocimiento hace referencia al reconocimiento en base a la jerarquía organizada desde el punto de vista ideológico. Lo que se define como “logro”, como “trabajo” cuantificable son el resultado de una determinación de valor de grupo: el varón burgués de clase media, y donde otras actividades son desestimadas como portadoras de valor (como el trabajo del hogar, por ejemplo)

“Entre la nueva jerarquía de estatus- la gradación de la estima social según los valores del capitalismo industrial- y la desigual distribución de los recursos materiales hay algo más que una simple relación externa de “superestructura” y “base” de “ideología” y realidad objetiva. La valoración hegemónica completamente unilateral, del éxito representa, más bien, un marco institucional en el que los criterios o principios para la distribución de recursos en la sociedad capitalista burguesa pueden cumplir el acuerdo normativo” (Fraser y Honneth, 2006: 112).

Tales tendencias a nivel de la formación de “nuevos ciudadanos” se expresarían en que la educación constituya el primer y único derecho universal. En este sentido la redistribución, producto de este tipo de reconocimiento buscaría generar impactos en la formación “buenos ciudadanos”, funcionales al nuevo orden económico y social.

1.3 Derechos y ciudadanía. Un poco de historia.

La evolución de la ciudadanía implicó a lo largo de la historia un doble proceso de fusión y separación: fusión geográfica y separación funcional. Cuando se separan los tres elementos de la ciudadanía cada uno de ellos siguió su propio desarrollo y lógica, produciéndose un verdadero “divorcio” que T. H Marshall plantea a partir del período formativo de cada uno de ellos: los derechos civiles el siglo XVIII, los políticos al XIX y los sociales al XX.

Este autor que realizó su trabajo a partir de “*un ferviente anhelo de poner la ciencia económica al servicio de la política*” (Marshall y Bottomore, 1998: 16) para la sociedad inglesa, postula la existencia de una igualdad humana básica asociada al concepto de pertenencia plena a la comunidad (a la ciudadanía) que no entraría en contradicción con las desigualdades que distinguen los niveles económicos de la sociedad. Marshall define la ciudadanía como “*aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica*” (Marshall y Bottomore, 1998: 37).

Siguiendo su argumentación, plantea que la igualdad social se lograría alcanzar a partir del “progreso ininterrumpido”, siendo la última fase de una evolución de la ciudadanía que ha llevado doscientos años.

La historia de los derechos civiles se caracterizó por la inclusión gradual de nuevos derechos en un estatus ya existente que se consideraba propio de los miembros adultos y varones de la comunidad.

“En las ciudades los términos libertad y ciudadanía eran intercambiables. Cuando la libertad se hizo universal, la ciudadanía pasó de institución local a institución nacional” (Marshall y Bottomore, 1998: 29).

Los derechos políticos, históricamente posibles a partir del afianzamiento de los derechos civiles y la generalización del estatus de ciudadanía, no consistieron en crear nuevos derechos, sino en garantizar antiguos derechos a nuevos sectores de la población.

Para Marshall “*es lógico que la sociedad capitalista del siglo XIX tratase los derechos políticos como un subproducto de los derechos civiles, y también lo es que durante el siglo XX se abandonase esa posición para vincular los derechos políticos directa e independientemente a la ciudadanía*” (Marshall y Bottomore, 1998: 30).

Este cambio fue posible a partir de la ley que aprobara el sufragio de todos los hombres (1918) cambiando la base de los derechos políticos de lo económico al estatus personal. Entonces, a partir de este proceso se ha ampliado históricamente, y no sin luchas sociales de por medio, la “inclusión” de diferentes grupos sociales con distintos estatus, entre ellos las mujeres.

Los niños por su propia “naturaleza” eran invisibilizados y objetivados a partir del estatus que los adultos alcanzaran y de la capacidad de estos de ser “reconocidos” socialmente y como productores de buenos ciudadanos.

Si los derechos sociales son los derechos de la “redistribución” podemos reconocer en diferentes sociedades formas particulares de priorizar necesidades y derechos a los distintos grupos y generar respuestas desde los Estados asociados a distintos tipos de sistemas políticos.

Como protoformas de los derechos sociales encontramos en la Inglaterra isabelina la Poor Law hacia el año 1834, cuyo objetivo era conservar el orden con una dosis mínima de cambios esenciales. A partir de esa ley se ofrecía protección a quienes por su condición de vejez, enfermedad o incapacidad “reclamaban compasión”.

Esta ley trataba los derechos de los pobres, no como parte integrante de los derechos del ciudadano, sino como una alternativa a ellos. El poder aspirar a ellos implicaba el renunciar a los derechos del ser ciudadano en sentido pleno.

“El estigma que se aferraba a la beneficencia expresaba la profunda convicción de todo un pueblo en que quienes la aceptaban debían cruzar el límite que separaba a la comunidad de los ciudadanos de la compañía de los pobres y los proscriptos” (Marshall y Bottomore, 1998: 33).

Esta convicción de “un pueblo” de alguna forma traduce un momento del “reconocimiento” del otro.

Otro antecedente lo encontramos en las Factory Acts, en una búsqueda de la mejora de las condiciones de trabajo en las industrias. Estas leyes se abstuvieron de “proteger” de un modo directo al varón adulto, es decir al ciudadano y fueron dirigidas a niños y mujeres.

“(…) y lo hicieron por respeto a su status de ciudadano”, ya que las medidas de protección implicaban la limitación del derecho civil de firmar libremente un contrato laboral.

Algunas pistas resultan sugerentes. Si la protección implicaba limitación de derechos ciudadanos, podemos pensar que toda protección suponía una forma de reconocimiento que limita las capacidades y por lo tanto el ejercicio de otros derechos, si bien a finales del siglo XIX cambian los argumentos que la justifican. De hecho, la historia de la legislación fabril guarda para este autor ciertos puntos de contacto con la historia de la educación. Si el S XIX fue aquel en el que se sentaron los fundamentos de los derechos sociales, éstos no aparecen formando parte del status de ciudadanía como principio. Sin embargo, la educación de los niños marca un significativo punto de inflexión fuertemente vinculado al desarrollo del sistema capitalista y su necesidad de disciplinar buenos ciudadanos.⁹

El reconocimiento de este derecho no afectaría el status de ciudadanía, ya que por definición los niños “no pueden ser ciudadanos” y se buscaría su protección (en ese contexto de su explotación laboral). Pero Marshall plantea que esto se trataría de una falsedad:

“La educación de los niños tiene consecuencias directamente relacionadas con la ciudadanía y cuando el Estado garantiza su educación piensa en los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía. El derecho a la educación es un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo de aquella es formar en la infancia a los adultos” (Marshall y Bottomore, 1998: 34).

En este sentido no constituiría un derecho del niño, sino el derecho del ciudadano adulto a recibir educación.

Este impulso de la educación básica durante el siglo XIX da lugar al proceso que iba a conducir al desarrollo y reconocimiento de los derechos sociales de la ciudadanía en el siglo XX. En este sentido, y siguiendo al autor, si la educación es un genuino derecho social de ciudadanía podemos dar cuenta que es el derecho que ha alcanzado a partir de fines del siglo XIX y comienzos del XX la universalidad de forma más rápida y efectiva a partir de un contexto histórico y un sistema económico que debía producir “buenos y productivos ciudadanos”.

⁹ Para profundizar en este aspecto para la sociedad uruguaya ver Barrán(1990).

La Escuela que se desarrolla entonces es la escuela pública, cuyos maestros son funcionarios del Estado. Permanece la base pedagógica sobre la “conducción” de la infancia, ahora a través de la nueva moral laica y racional (positivista) de la nueva “religión cívica”. De esta forma el proceso de institucionalización de la escuela pública como formadora de los futuros ciudadanos se consolida de la mano de un sistema económico que los necesitaba como “forjadores” de la nación.

“Podemos afirmar pues, que desde el punto de vista de la educación, el período de 1870 1914 fue por encima de todo la era de la escuela primaria” (Hobsbawm, 2003: 160).

La división capitalista del trabajo trae consecuencias sociales y culturales que el movimiento particular de la institución escolar condensa, pero que a su vez integra la desigualdad con pretensión de igualdad discursiva:

“El derecho del ciudadano en este proceso de selección es un derecho a la igualdad de oportunidades con objeto de eliminar los privilegios de la herencia. Se trata de un derecho a desarrollar las diferencias, es un derecho igual a ser reconocido como desiguales” (Marshall y Bottomore, 1998: 67)

El autor plantea que en las primeras etapas del sistema educativo se revelan las desigualdades escondidas, el permitir que el niño pobre “demuestre” ser tan capaz como el rico, pero finalmente la consecuencia es un “estatus desigual ajustado a las capacidades desiguales “ (Marshall y Bottomore, 1998: 67).

Entonces, siendo la educación el derecho universal que busca homogeneizar e integrar las diferencias, según esta perspectiva reproduce en su seno las diferencias y las estratificaciones. El mito de la igualdad de oportunidades educativas cae por su propio peso sin el correlato de otros derechos.

Esta perspectiva evolucionista planteada por Marshall ubica a la educación como un derecho social, cuya exigibilidad es limitada, y queda sujeta a la capacidad de los Estados. En este sentido, y volviendo a la actualidad, la CIDN en su Art 4. Establece: “*En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional*”, por lo que muchas de las luchas por el

reconocimiento y la redistribución pueden tomar más una dimensión moral y ética que jurídica (García Méndez, 2004).

1.4 Definiendo el derecho a la educación desde la CIDN y la Primera Infancia.

A partir de este breve recorrido donde se ha esbozado la vinculación del derecho a la educación con el desarrollo de la ciudadanía y el reconocimiento social del niño, encontramos un conjunto de normativas internacionales, que dan cuenta de un desarrollo paulatino de este derecho, que ha sido incorporado con diferentes énfasis y procesos por los países miembros.

Entre estas normativas internacionales encontramos: la Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948, la Declaración sobre los Derechos del Niño en 1959, la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la Unesco en 1960, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, aprobada por la Asamblea General en 1965, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, las Recomendaciones sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales, y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, aprobada por la Conferencia General en París en 1974, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York en 1979 y la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional, aprobada por la Conferencia General. Paris en 1989 y la CIDN de 1989.

El derecho a la educación como un derecho humano básico se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y ha sido reafirmado como hemos enumerado en diferentes Declaraciones y Convenciones, e incorporado en la normativa nacional de los diferentes países.

Siendo que la CIDN de 1989 constituye un punto de referencia para los derechos de la infancia, destacamos que dentro de los 54 artículos que la conforman, el derecho del niño a la educación es reconocida en su Art. 28 y 29.

En su Art. 28 se recogen las condiciones para que el derecho a la educación de los niños pueda ser ejercido progresivamente en condiciones de igualdad de oportunidades. En este artículo se establecen los principales lineamientos, y entre ellos destacamos la implantación de la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos y la adopción de las medidas que sean necesarias para la asistencia regular de los niños a las escuelas, reduciendo las tasas de deserción.

En el art. 29 se definen los propósitos de la educación, estableciendo que la misma deberá estar encaminada entre otros aspectos a *“Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”* (Art. 29.1.a), teniendo en cuenta sus necesidades especiales de desarrollo y las diversas capacidades en evolución. Destacamos el punto 29.1.a, donde los Estados partes convienen que *“La educación a la que tiene derecho todo niño, es aquella que es concebida para prepararlo para la vida cotidiana, fortaleciendo su capacidad de disfrutar de todos los derechos.”*

De esta forma, el derecho a la educación no solo se refiere a los fines, a las obligaciones de los Estados Partes en relación al establecimiento de sistemas educativos y a las garantías para su acceso (Art. 28), sino también a sus contenidos y calidad (Art. 29), dando cuenta de la naturaleza indispensablemente interconexa de las disposiciones de la Convención.

La CIDN integra asimismo principios generales como la no discriminación (Art. 2), el interés superior del niño (Art. 3), el derecho a la vida, a la supervivencia y el desarrollo (Art. 6), el derecho del niño a expresar su opinión y a que se le tenga debidamente en cuenta (Art. 12) y los derechos de los niños con discapacidad (Art. 23) entre otras disposiciones.

Si bien la Convención establece en su Art. 28 el derecho a la educación, y estipula la enseñanza obligatoria y gratuita para todos, no establece esta obligatoriedad para la educación en Primera Infancia.

Sin embargo, el Comité de los Derechos del Niño en su Observación General N° 7 del año 2005¹⁰ hace referencia a la interpretación del mencionado Comité en relación al

¹⁰ Comité de los Derechos del Niño Observación General N° 7 Políticas Públicas y Derechos del Niño. Observaciones Generales.. Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Pág. 136.

derecho a la educación durante la Primera Infancia. Postula que la educación comienza desde el nacimiento, y este derecho se encuentra estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño a su máximo desarrollo posible (Art. 6.2).

La CIDN pone especial énfasis en que los padres (y otros cuidadores) son los primeros educadores de los niños, y de acuerdo a las recomendaciones del Comité realizadas a los Estados Partes, este principio debe ser tomado como base para la planificación de la educación en la Primera Infancia, en dos sentidos fundamentales. En primer lugar, en la prestación de la asistencia apropiada a los padres para el desempeño de sus funciones de crianza (Art. 18.2) y en segundo lugar en la planificación de programas para la Primera Infancia, recomendando tomar en cuenta en todo momento su complementariedad con la función de los padres, quienes tendrán participación en su elaboración.

Asimismo, el Comité recoge la idea de que los programas de educación de calidad *“pueden repercutir en forma muy positiva en la transición con éxito de los niños pequeños a la escuela primaria, en sus logros educativos y en su integración social a largo plazo”* (Ídem pág. 155). Reconocen que se hace necesario adoptar un enfoque coordinado, integral y multisectorial para dar cumplimiento a estos objetivos, y destaca la particular situación de algunos niños especialmente vulnerables, como es el caso de los niños con discapacidad y sus necesidades especiales de protección.

Una pregunta que surge a partir de este punteo de normativas y recomendaciones como referencias para pensar las políticas educativas a nivel nacional, y teniendo en cuenta el presente estudio es cuál es la forma que se procesan estas políticas en la Primera Infancia y su institucionalidad, donde podemos reconocer en nuestro país orígenes, lógicas, prácticas y recorridos históricos diversos.

Capítulo 2

La política educativa en Primera Infancia y su institucionalidad.

2.1 La política educativa como política pública.

La política pública es definida por Meny y Thoenig (1992) como los “*actos y los no actos comprometidos de una autoridad pública frente a un problema o en un sector relevante de su competencia*” (1992:89). Por otra parte, Oszlack y O`Donell (1990) definen una política pública como un conjunto de acciones u omisiones que manifiesta una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a un asunto que concita atención, interés o movilización de otros actores sociales, pudiendo inferirse una cierta discrecionalidad y una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión.

En relación a las políticas educativas como políticas públicas las entenderemos como un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia.

Mancebo (2002) describe de forma analítica esta conceptualización de política educativa destacando:

- Integra una díada conformada por el contenido y el proceso.
- El contenido lo constituye las líneas de acción establecidas normativamente por principios u objetivos rectores.
- Estas líneas de acción se llevan a la práctica por actos y no actos, por lo que en este sentido la omisión de actuar también puede constituir una política.

- Las líneas de acción se materializan en distintos formatos: leyes, reglamentos y resoluciones.

En relación a las políticas educativas en la región y en base a los trabajos de Reimers (2000) y Aguerro (2008) la autora hace referencia a cuatro etapas de políticas orientadas a avanzar en términos de equidad educativa, como uno de los principios rectores de la educación a saber:

- 1940-50: El problema de la inequidad educativa se vinculaba al acceso universal a la escuela primaria con el objetivo de asegurar la educación común para todos los ciudadanos.
- 1960-1970: El acceso a la escolaridad básica era un problema importante, y comienza a tomar cierta relevancia los problemas de aprendizaje del alumnado. La psicopedagogía aparece como una fuente donde buscar causas y estrategias para responder al problema.
- 1980-1990: La preocupación por la equidad se centró en los cuestionamientos por la calidad de la educación y en la inequidad de los logros educativos (en base a mediciones estandarizadas). En este contexto, los programas compensatorios fueron fuente base de muchas de las reformas educativas en la región.
- 2000-2010: Detección de problemas de exclusión educativa, a partir de los cuales la preocupación por la “inclusión” gana relevancia en el discurso público.

Tomando como referencia esta periodicidad podemos identificar históricamente el surgimiento de políticas educativas en relación a la Primera Infancia, que coexisten y toman formas particulares de articulación en la actualidad, dando forma al escenario educativo en Uruguay.

2.2 Marco normativo: La Ley de Educación 18437 y la organización institucional para la educación de niños y niñas de 0 a 5 años en Uruguay.

El parlamento uruguayo aprueba en diciembre de 2008 la Ley General de Educación N° 18437, marcando una línea de acción a seguir en política educativa. Esta ley sustituye a la Ley de Emergencia para la Educación General (Ley 15.739 de marzo de 1985), y que en su artículo 9 hacía mención a “una nueva ley a sancionarse en la materia”, dando cuenta de su carácter transitorio y de la intención de producir cambios en el sistema a partir de la sanción de una ley más comprensiva.

Producto de un largo debate donde participaron diferentes actores de la sociedad civil, docentes y organizaciones, el llamado “debate educativo” dio lugar a varias propuestas que no alcanzaron un amplio consenso. El proyecto de ley de 2008 que finalmente se puso a consideración del parlamento recoge algunas de las iniciativas propuestas en el Congreso de la Educación de 2006, con diferentes posicionamientos de los colectivos vinculados a la educación, desde su rechazo hasta planteos de impugnación.

Entre sus principios básicos y fines establecidos en el capítulo I y II se consagra la educación como un derecho humano fundamental y como un bien público, siendo que la educación de calidad y a lo largo de toda la vida del individuo deberá ser garantizada y promovida por el Estado.

Como uno de los aspectos distintivos de esta ley respecto a las anteriores destacamos que la educación es concebida por primera vez como un Sistema Nacional de Educación (Art. 20). *“El Sistema Nacional de Educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida”.*

Entre los principios de la educación recogidos en la ley y que nos interesa especialmente destacamos el referente a la diversidad e inclusión educativa (Cap. II Art.8):

“El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”.

Dentro de esta concepción de respeto a las capacidades diferentes y a las características individuales de los educandos se plantea la adecuación y flexibilización curricular y metodológica. Para el caso de las personas con discapacidad se establece en la letra de la ley su inclusión en la educación formal con los apoyos necesarios, y tomando en cuenta las posibilidades de cada una:

“La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de estas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (Cap. II Art. 33)

Esta ley profundiza y toma como una referencia fuerte el paradigma de los derechos humanos y la CIDN, tanto en la definición de la educación como un derecho humano, como en la orientación que debe darse a la misma a partir de la incorporación de estos derechos en las diferentes propuestas, programas y acciones (Art. 4).

En el Capítulo II, hace referencia a la obligatoriedad, y marca como elemento distintivo respecto a leyes anteriores (Art. 74 Ley 17 015) en relación a la Primera Infancia, la obligatoriedad de la Educación Inicial para niños de cuatro y cinco años de edad. Este nivel de la educación formal (Art. 21 y 22), definido como Educación Inicial incluye a los niños de 3, 4 y 5 años de edad.

La Educación en Primera Infancia (Cap. V) comprende el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, constituyendo la primera etapa del proceso educativo de la persona. En su Cap. XVI art. 96 establece que la educación en Primera Infancia estará a cargo del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Dentro de sus respectivos ámbitos de Competencia, el INAU regirá la educación de niños y niñas de entre cero y hasta tres años que participen de sus programas y ANEP supervisará la educación que ofrezcan las instituciones privadas habilitadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria. El MEC como organismo rector autoriza y supervisa la educación de los centros de educación infantil privado.

De esta forma se marca una primera distinción para la educación de niños de 0 a 5 años, en cuanto a los niveles educativos y la definición de obligatoriedad de la educación formal, diferenciándose dos niveles: la Educación Inicial, obligatoria para niños de cuatro y cinco años y la Educación en Primera Infancia para niños de cero a tres años no obligatoria.

Las políticas impulsadas por el MEC en materia educativa tuvieron como uno de sus componentes el control de las “guarderías” privadas, buscando criterios de calidad para la educación de niños de 0 a 3 años y la orientación y acompañamiento de los Centros de Educación Infantil Privados que atienden niños hasta 5 años. Por otra parte ANEP logra una cobertura “casi universal” para niños de 4 y 5 años, constituyendo uno de los principales logros del país en las últimas dos décadas impulsado por el sector público.

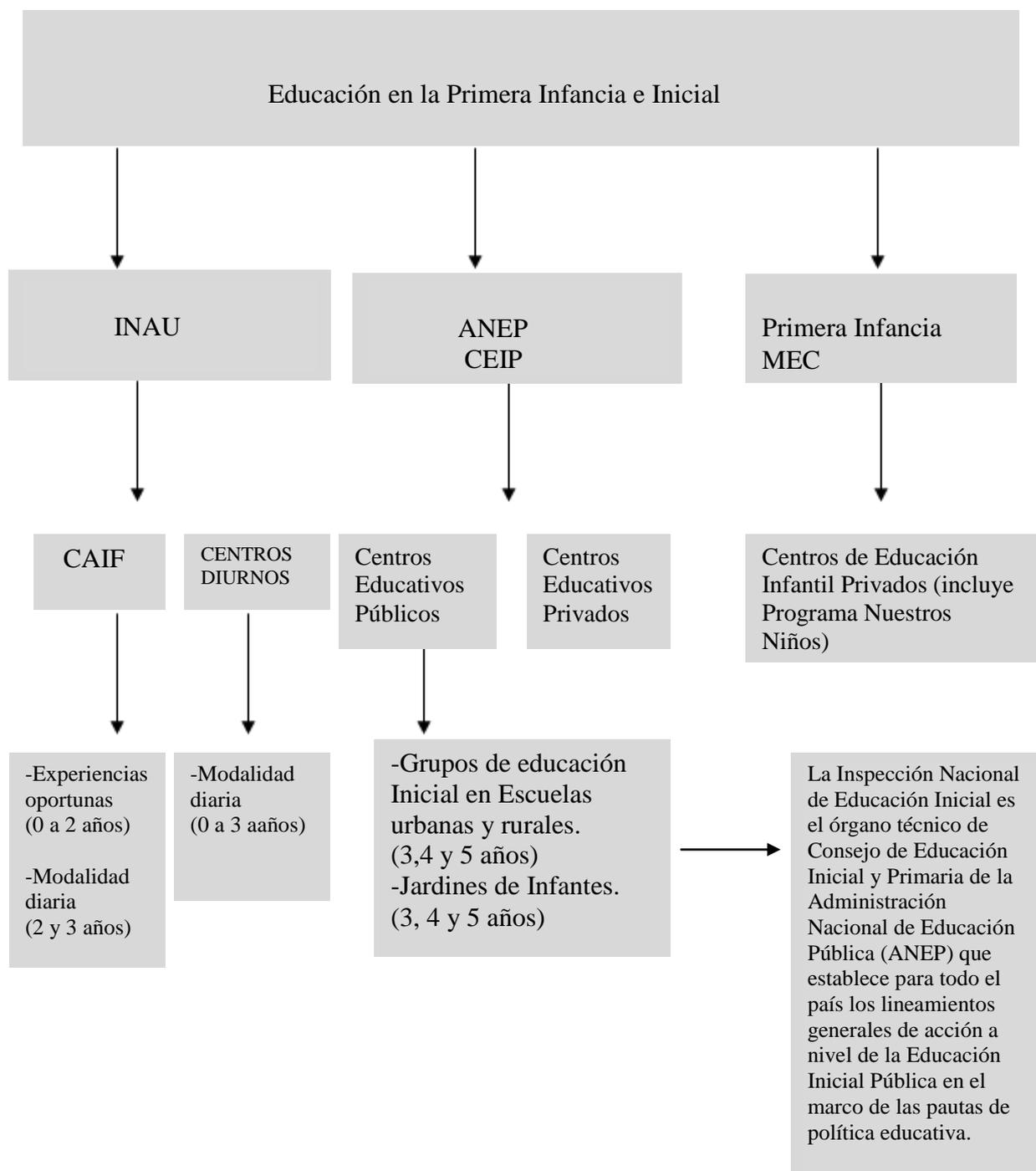
A partir de la promulgación de la Ley N°16802 (Ley de Guarderías) de diciembre de 1996 se da un proceso de consolidación e institucionalización del Área de Educación en la Primera Infancia de carácter interinstitucional. La Dirección de Educación del MEC en su carácter de organismo rector se propone para el período 2005- 2009 como lineamiento estratégico:

“Impulsar y coordinar a todos los actores del ámbito de la educación para todos durante toda la vida en todo el país mediante la conformación de un verdadero Sistema Nacional de Educación” y “fortalecer la educación infantil con especial énfasis en el tramo etario de 0 a 3 años en el marco de un verdadero Sistema Nacional de Educación”.

Esta orientación es tomada para la Primera Infancia en el Art. 98 y 99 de la Ley de Educación N°18437, donde se crea el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia, presidido e integrado por representantes del MEC, del Consejo de Educación Inicial y Primaria, del INAU, del Ministerio de Salud Pública (MSP) y de los centros de educación infantil privados.

A partir de lo expuesto la educación en Primera Infancia constituye un espacio que podríamos definir como segmentado y fragmentado, con diversas instituciones intervinientes como ANEP, INAU a través del plan CAIF y Centro de Primera Infancia de INAU, Centros municipales (Programa Nuestros Niños), instituciones privadas controladas y autorizadas por el MEC con lógicas, intereses y complejidades diversas, como podemos visualizar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Organización del Sistema de Educación en Primera Infancia e Inicial.



Fuente: Elaboración propia en base a Anuario Estadístico de Educación 2014 (MEC).

En el presente trabajo, y como ya se ha mencionado centraremos el estudio en Jardines de Infantes, Centros CAIF y Centros de Primera Infancia de INAU de la ciudad de Montevideo, en el entendido que son representativos de la oferta pública para niños y niñas de 0 a 5 años como veremos a continuación.

2.3 Los Jardines de Infantes del CEIP.

En nuestro país la reforma valeriana marca un punto fundacional de la educación, donde la igualdad, la racionalidad y la laicidad eran ideales orientadores. La pedagogía tradicional daba sustento a aquel modelo, donde el maestro era la figura central, portadora de una verdad y un saber a transmitir. La educación pasa a ser un asunto público, nacional y el Estado asume un rol protagónico.

En su obra “La educación del Pueblo”, Varela (1874) introduce en el Cap. XXXVIII algunas reflexiones sobre la educación preescolar en los Jardines de Infantes, dando cuenta de ciertos requerimientos que diferencian a esta etapa educativa y que responden a una perspectiva positivista e higienista que permeaban todos los espacios de control social de la infancia y la familia de la época.

“... son los Jardines de Infantes escuelas especiales destinadas a recibir niños de tres a cinco o seis años de edad: cada escuela consta de varias salas y de un extenso jardín, en el que los niños juegan y trabajan, bajo la dirección de la institutriz,....Hace crecer a los niños bajo las mejores condiciones higiénicas, ayuda su desarrollo físico, con ejercicios apropiados a su edad, a su naturaleza y a sus gustos, alienta los primeros esfuerzos de la inteligencia infantil, ofreciendo alimento a su curiosidad, y satisfaciendo la necesidad y deseo de movimiento de los niños, fortifica y dirige el desarrollo de las facultades y poderes físicos y mentales”¹¹

Figuras como la maestra Enriqueta Comte y Rique, quien complementa y amplía los planteos de Varela a partir de la influencia del pensamiento de Froebel, incorpora una visión propia para la educación en esta etapa. Elabora un programa para Jardines de Infantes, aprobado en 1898 dirigido a niños desde los 3 a los 10 años dividido por tramo de

¹¹ Varela. J.P. – La Educación del Pueblo. Colección Clásicos Uruguayos Montevideo 1964. Pág: 147 – 154. En: documento para la discusión (2007) “Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay ” disponible en www.cep.edu.uy

edades, oponiéndose de alguna forma al planteo del programa de Escuelas Urbanas, donde se proponía la educación formal a partir de primer año y defendiendo la importancia de los jardines de infantes y las casas maternales para la educación de los niños.

En los comienzos del siglo XX y acompañando la corriente desarrollista fueron muy importantes las influencias teóricas como las de Figari, Vaz Ferreira y Dewey, que enriquecieron las nuevas corrientes pedagógicas, junto con los desarrollos de Piaget desde la Psicología.

Desde aquellos momentos iniciales a nuestros días son muchos los cambios que en nuestro país y la región se han procesado, tanto económicos como políticos y sociales, y que necesariamente han permeado al sistema educativo, en sus lineamientos, funciones y programas. Como puntos de inflexión podemos señalar el año 1950 la configuración de un escenario donde se amplía la brecha entre la educación privada y la pública en el imaginario social, dando lugar a una segmentación entre sectores de elite, clases medias y sectores populares.

Posteriormente de la mano de organismos internacionales como CEPAL y BID, el foco se coloca en los diagnósticos y la evaluación. Los planes constituyeron mecanismos técnicos para la toma de decisiones en la educación pública bajo una impronta tecnicista y tecnocrática. En esta etapa se revisan los programas para la educación preescolar, incluyendo pautas para los grupos de 3 y 4 años, respondiendo a la necesidad de ir incorporando progresivamente estos tramos de edad al sistema formal de educación, y a la expansión de la matrícula.

Con la apertura democrática de 1985 se aprueba la Ley de Emergencia de la Educación N° 15739. Entre sus principales aspectos, destacamos en su articulado un importante énfasis en la laicidad de la educación y en la libertad de acceso. Se crea la ANEP, dotando a la Enseñanza Primaria, Media y Formación Docente de una nueva organización.

En 1996 el CEP definió a la Educación Inicial como parte de la educación permanente. Asimismo la Ley N° 17015 reafirma la obligatoriedad de la Educación Inicial desde los cinco años y se tiende a su universalización. Se plantea superar la idea de concebir a la Educación Preescolar como preparación para la etapa escolar, proponiendo en el Programa para niños de 3, 4 y 5 años fundamentos pedagógicos, sociales y culturales.

La importante crisis social y económica de los años 90 profundiza las fragmentaciones y segmentaciones hacia el interior del tejido social, donde la educación no es ajena. Las políticas focalizadas con un claro objetivo compensatorio y asistencial, también dieron lugar a una visión de la Educación Inicial:

“Aparecía explícita en los discursos la necesidad de la educación inicial para asegurar éxito futuro en los aprendizajes escolares y paralelamente se valoraba que los niños estuvieran atendidos para facilitar la incorporación de la madre al campo laboral, especialmente en los sectores más pobres de la población”. (ANEP, 2007)

En este contexto es que se expande la oferta en educación inicial para 4 y 5 años fundamentalmente, y aparecen como hemos visto otras políticas compensatorias y focalizadas como el Plan CAIF. Este proceso puede ser pensado como la inclusión en el sistema educativo público de niños y niñas que antes no accedían, y que por lo tanto quedaban excluidos del sistema.

Este aumento de la cobertura y la universalización de la educación inicial para niños de 4 y 5 años ha constituido un importante logro como política de Estado, bajo una visión y un fundamento que ha trascendido a los gobiernos de turno en los últimos veinte años

“Los especialistas en la materia y el sistema político en su conjunto han depositado altas expectativas respecto al potencial inmediato y diferido de una escolarización temprana a través de la provisión de unas condiciones básicas de equidad en el inicio de las trayectorias” (ENIA, 2008:7).

De acuerdo a los datos del MEC en su Anuario Estadístico de Educación de 2014 en Educación Inicial de 3 a 5 años el sistema público de educación de ANEP representa el 72,9 de la cobertura total, respecto al sector privado que corresponde al 27 % de la matrícula total neta (110910). Esta oferta pública corresponde a los Jardines de Infantes y a grupos de Inicial en Escuelas comunes dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria en todo el país, de los cuales el 38,7 % corresponde a Montevideo.

2.4 El plan CAIF y los Centros de Primera Infancia de INAU.

En cuanto a la oferta pública para niños de 0 a 3 años y como hemos visto, los Centros CAIF y Centros de Primera Infancia de INAU brindan cobertura a 49654 niños y niñas, correspondiendo al 70 % de la oferta total bajo la supervisión de INAU, en relación a los Centros de Educación Infantil Privados Supervisados por el MEC con un 30 % del total.

Los Centros de Primera Infancia (Diurnos) de INAU son financiados con fondos públicos y gestionados directamente por el INAU. La oferta educativa está dirigida a niños desde los tres meses a los tres años, quienes concurren a los centros cuatro, seis u ocho horas diarias, y sus objetivos se centran en “ (...) *contribuir a la calidad de vida y el desarrollo de niños y niñas en el marco de la Convención de los Derechos y del Código de la Niñez y Adolescencia, a partir de diferentes estrategias metodológicas, considerando el entorno socio-familiar y comunitario como el medio óptimo para el desarrollo de las potencialidades*”. (www.inau.gub.uy)

El Código del Niño de 1934 crea el Consejo del Niño, estableciendo en su Artículo 1º: “ *El Consejo del Niño es la entidad dirigente de todo lo relativo a la vida y bienestar de los menores desde su gestación hasta la mayoría de edad* ” , en un contexto político y social que marca un esfuerzo por centralizar la gestión de la protección de la niñez con una fuerte visión tutelar, hasta ese momento administrativamente ubicada en diferentes ministerios : Ministerio de Instrucción Pública, con competencia en Educación y Enseñanza y autoridad del Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores, el Ministerio de Industria como autoridad de la Asistencia Pública, atendiendo al niño enfermo hasta la mayoría de edad y el Ministerio del Interior interviniendo con la infancia abandonada e infractora.

En Primera Infancia las casas cunas se concibieron con un importante peso del enfoque médico e higienista, con la figura del educador con un perfil similar a la enfermera o niñera en la División Primera Infancia (protección del niño de 0 a 3 años), siendo el ingreso de niños de familias no indigentes “una excepción” regulada por el Consejo del Niño.

A partir de este momento fundante que parte de esa visión tutelar y asistencialista hacia la infancia “descarriada” y abandonada son muchas los cambios que se han procesado institucionalmente, y que han acompañado cambios normativos y una nueva concepción del

niño como sujeto de derecho. Invisibilizados socialmente bajo el peso institucional del INAU en la División Primera Infancia, actualmente estos centros son 9 en Montevideo, brindando cobertura diaria para niños de 3 meses a 3 años de edad, bajo la impronta de un modelo a observar en la atención en Primera Infancia.

Los Centros de Atención a la Infancia y las Familias (CAIF) nacen como una política focalizada intersectorial en el año 1988, con cogestión pública – OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil), y con una distribución geográfica acorde a los objetivos que se planteaba: contribuir a garantizar la protección y promoción de los derechos de niños y niñas desde la concepción a los tres años, apuntando a la inclusión de la infancia en condiciones desfavorables, a partir de una propuesta que incorpora la mirada técnica en el vínculo familia institución comunidad.

El programa define el acceso a niños y niñas menores de 3 años, organizando su modalidad de atención en dos programas diferenciados: el Programa de Experiencias Oportunas dirigido a niños de 0 a 2 años, con modalidad taller semanal donde el niño concurre con un referente familiar adulto una vez por semana, y la modalidad diaria para niños de 2 y 3 años, donde los niños concurren de Lunes a Viernes en horarios de 4,6 u 8 horas.

En relación a la cobertura, incluye a los niños de 0 a 2 años que concurren en modalidad taller una vez por semana al Centro, por lo que en este caso marcaría una diferencia en relación con los Centros de Educación Infantil privados y los Centros de Primera Infancia de INAU, que presentan cobertura en modalidad diaria para esa franja de edad. En este sentido la posibilidad de contar con un servicio de educación infantil diario para niños de 0 a 2 años depende de la capacidad de pago de las familias para la mayor parte de la población.

Actualmente los Centros CAIF son 386 en todo el país (en base a Nomenclator 2015 en: www.plancaif.org.uy), de los cuales 80 se ubican en Montevideo.

2.5 Nuevas miradas y derechos humanos

Ubicados desde este paradigma de derechos que irrumpe en la segunda mitad del S XX el concepto de “educación para todos” impregna en la actualidad los discursos educativos como “conceptos estelares”¹².

En 1990 en la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien) se define que “el aprendizaje comienza desde el nacimiento”. Diez años más tarde en el Foro Consultivo Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000) se aprobó un Marco de Acción en el que se propone extender y mejorar la protección y educación integrales de la Primera Infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Durante el 2008 en Uruguay la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) constituye una iniciativa interinstitucional donde se plantea a través de diferentes documentos la realidad de la infancia en Uruguay y se explicitan las principales estrategias y acuerdos a nivel de políticas para infancia en el país 2010-2030.

“Garantizar la equidad al inicio de la vida y durante la Primera Infancia constituye sin duda un lineamiento de alta prioridad. Implica no solo a los niños y niñas que viven en contextos de pobreza, sino también a la universalización del acceso a servicios de cuidado de calidad desde la concepción” (ENIA,2008)

Ha llevado mucho tiempo reconocer la trascendencia de este período, no solo como una etapa educativa solamente, sino como *“la más trascendente en toda la vida del ser humano”* (Mara, 2009).

Por otra parte la Observación N° 7 del Comité de los Derechos del Niño (2005:136) se propone impulsar el reconocimiento de que los niños pequeños desde su nacimiento son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la Primera Infancia es un periodo esencial para la realización de estos derechos.

¹² Braslavsky, C (1997).

Reconociendo que las divisiones tradicionales entre servicios de “cuidado” y “educación” no siempre han redundado en el interés superior del niño, el concepto de “Educare” se usa en algunas ocasiones para indicar esta evolución hacia unos servicios integrados, y viene a reforzar el reconocimiento de que es necesario adoptar un enfoque coordinado, integral y multisectorial en el caso de la Primera Infancia. El antiguo dilema de si a este período se lo tiene que revestir con un criterio educativo o si por el contrario, se trata de una etapa donde la “asistencia” al niño pequeño sea lo que predomine ya está superado. Se trata, más que ninguna otra etapa, de un período donde la acción, el cuidado, la atención y la educación, forman parte de la sobrevivencia del niño pequeño. La dicotomía ya no es tal y al decir de Ingrid Pramling:

“el cuidado y la educación de los niños forman las dos caras de una misma moneda. No existe el cuidado sin la educación y no existe educación sin atención y cuidado” (Pramling en Mara, 2009:21)

El derecho a la educación consagrado en el art. 28 y 29 de la CDN desde esta perspectiva son derechos que los Estados deben garantizar a través de sus leyes y políticas¹³. En su observación N° 7 el Comité destaca asimismo el prestar “especial atención” a los grupos más vulnerables y a quienes corren riesgo de discriminación. Entre estos factores incluye niños y niñas que viven en situación de pobreza y los niños con discapacidad entre otros grupos vulnerables.

En su observación N° 9 el Comité sugiere incluir explícitamente la discapacidad como motivo de discriminación en las leyes o las disposiciones jurídicas de los Estados Partes. Si pensamos que las normativas son puntos de referencia importante pero no suficiente, la consideración de este aspecto implicaría un cambio cultural que compromete a toda la sociedad, es decir la forma de ver a los “otros”, a esos otros “diferentes”.

¹³ Si bien se refiere a la enseñanza básica.

Capítulo 3

Diferencia y educación

3.1 Sobre discapacidad, diferencia e inclusión.

En primer lugar, debemos esbozar aquellos temas centrales a profundizar para poder comprender las condiciones y determinaciones que hacen posible construir este problema desde una perspectiva histórica. Según Foucault (1999) cada sociedad posee su régimen de verdad¹⁴, definiendo los discursos que hace funcionar como verdaderos o falsos, los mecanismos para sancionar a unos u otros y los procedimientos valorados para obtener la “verdad”. De esta forma estos discursos se imbrican con mecanismos de poder saber y saberes disciplinarios que se muestran portadores de ese saber.

Es desde esta perspectiva que podemos ubicar el contexto en que surgen y se desarrollan los saberes disciplinarios y sus definiciones de verdad. Esta verdad que da lugar a lo que cada disciplina define como conocimiento científico produce un saber que es reconocido socialmente como válido a la hora de pensar en conceptos como el de discapacidad, diferencia e inclusión. Siguiendo esta argumentación, muchas son las producciones académicas desde diferentes disciplinas, pero fundamentalmente desde la medicina, la pedagogía y la psicología, que toman como objeto de análisis la infancia con discapacidad y la inclusión educativa.

Con diferentes énfasis, perspectivas teóricas y paradigmas, estas miradas nos remiten necesariamente a ubicar la discusión en referencia a un otro, a otro diferente que se construye y reconstruye en relación al par dialéctico igualdad/diferencia y que es ubicado en un adentro o un afuera, incluido o excluido y descripto desde el discurso de lo normal o

¹⁴ En relación a la verdad, el autor no hace referencia al conjunto de cosas verdaderas “*que hay que describir o hacer aceptar*” sino que se refiere al conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso (Foucault, 1991:54).

anormal. Estas dicotomías han reconfigurado sus definiciones y límites históricamente en el proceso de control de los individuos.

Foucault (2000) ubica en el S XVIII un proceso que dio lugar a un cambio de modelo de control de los individuos y que ha llevado a la sustitución del modelo de exclusión del leproso (sus últimas manifestaciones la encontramos en la exclusión del loco, del pobre y el encierro) al modelo de inclusión del apestado. Este último modelo no rechaza, sino que tiende a incluir a los individuos, a “*establecer su lugar, fijar, asignar sitios y definir presencias*” (Foucault; 2000:53). Se trata de diferencias finas y constantemente observadas entre los individuos que están enfermos o no lo están y el registro correspondiente.

Individualización, división y subdivisión del poder, que llega hasta coincidir con la individualidad. Se trata de una observación cercana y meticulosa, del examen perpetuo de un campo de regularidad, dentro del cual se va a calibrar a cada individuo para saber si se ajusta a la regla, a la norma que se ha definido. Esta sustitución es definida por el autor como la inversión de la tecnología positiva del poder y la describe como un mecanismo de inclusión, de observación, formación de saberes y multiplicación de los efectos de poder a partir de la acumulación de la observación y el saber.

Pasamos de una tecnología de poder que reprime, separa y rechaza a otra, a un poder positivo, que fabrica, que observa, que sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos. Claro está, que esta forma de inclusión ha dado lugar a discursos científicos que se producen desde la institucionalidad definiendo espacios determinados de circulación de ese saber. Asimismo, se han legitimado prácticas basadas en este conocimiento que han oscilado desde la concepción de la deficiencia tomada como hecho biológico, dando lugar a prácticas invadidas por un discurso medicalizado, hasta la definición de espacios propios como el de la educación especial como una subárea de la educación y ámbito de ubicación de los individuos con deficiencia. Estas prácticas sociales se fundamentan en modelos o formas de conceptualizar la discapacidad.

3.2 Definición de discapacidad y su marco normativo en Uruguay.

Respecto a la concepciones de discapacidad ubicamos en la actualidad la definición de la Organización Mundial de la Salud (2001); conceptualización que es recogida por la comunidad académica y política para la definición de políticas públicas y leyes. La OMS (2001) define la discapacidad como un fenómeno complejo que refleja una interacción de las características del organismo humano y las de la sociedad en la que vive la persona. Entendida en sentido amplio, la discapacidad es un término que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son definidas como problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Las clasificaciones de la OMS se basan en el principio de que la discapacidad es un rango de aplicación universal de los seres humanos y no un identificador único de un grupo social. Tanto en las definiciones aportadas por la OMS (2001) como en los postulados de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se da un cambio de paradigma respecto a concepciones anteriores, según la cual la discapacidad era entendida como una insuficiencia padecida por una persona (el modelo médico fisiológico), sin la consideración del contexto social y cultural en el que desarrolla su vida.

A partir de este cambio se reconoce que la situación de discapacidad que viva una persona no está determinada por las deficiencias físicas o mentales, sino por las barreras que están presentes a nivel social para que una persona pueda realizar las actividades de su vida cotidiana y participar activamente en la sociedad a la que pertenece.

Esto conlleva en principio dos consideraciones fundamentales: por un lado, se descentra el tema de la persona para centrarlo en las posibilidades que la sociedad le da, y por otro, que no es asimilable la discapacidad a la patología o deficiencia.

En nuestro país, la ley 18651 sancionada en febrero de 2010 define a la persona con discapacidad como:

“(...) toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relaciona a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (Cap. I Art. 2)

Esta Ley, que busca recoger la normativa internacional en la materia, incorporando la dimensión social de la discapacidad, y buscando trascender una mirada médico organicista del déficit, convive con prácticas de evaluación y medición del nivel de dependencia (CIF), empleadas a la hora de la implementación de prestaciones y servicios para las personas con discapacidad, donde la realidad de esa persona, su vivencia, y sobre todo la dimensión práctica de las barreras (por ej. edilicias, educativas, culturales) quedan invisibilizadas, o por lo menos en un segundo plano.

Una perspectiva crítica para el estudio sociológico de la discapacidad, lo constituye el modelo social anglosajón. Para Ferreira (2008:153) la discapacidad *“es una realidad social que «viven» personas humanas, sujetos-agentes instalados en la lógica convivencial de un entorno cuyos habitantes privilegiados no tienen discapacidad”*. Según este autor es posible reconocer tres dimensiones en el fenómeno social de la discapacidad: la de las prácticas propias por su condición y singularidad, la de su identidad social y la de su posición en la estructura social. De esta forma plantea que es constatable que la determinación del fenómeno de la discapacidad es la heteronomía, es decir la inducción desde el entorno o desde “afuera” de especificidades que conforman la discapacidad como hecho social, y que no toma en cuenta la consideración de quienes son sus protagonistas.

La persona con discapacidad forma parte de una sociedad donde preexiste un mapa simbólico heredado respecto a la discapacidad, que denota en sus prácticas y representaciones una carga negativa en sí misma, y donde el grupo es fragmentado en una suerte de “disección clínica” de las múltiples afecciones psicológicas y psíquicas, que conforman la base del fenómeno social de la discapacidad que opera sobre ese colectivo.

“La sociedad, indudablemente, se enfrenta a un «problema», no a una singularidad o “diferencia”. La persona con discapacidad «se da cuenta» de su diferencia, no la construye. La diferencia es definida por el otro y, a su vez, la identidad que de ella surge no es una según la cual la discapacidad constituya un hecho propio diferenciador, sino la ausencia de rasgos identitarios respecto al otro. Es una identidad heterónoma y en negativo; es una identidad excluyente y marginalizadora. Identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.” (Ferreira 2008:157)

Esta visión de la discapacidad como un hecho social aporta a la comprensión de la coexistencia de modelos, terminologías y normativas que buscan trascender el modelo

medico biologicista, pero desde esta perspectiva teórica del modelo social de la discapacidad, este cambio no es posible sin la consideración de la vivencia subjetiva de la propia persona respecto a su discapacidad, dejando de lado la mirada de la “obsesión” por la erradicación de una insuficiencia (modelo normalizador y rehabilitador) y su medición desde el paradigma de la normalidad

Resulta relevante desde esta propuesta de trabajo profundizar en el espacio educativo, como uno de los tantos espacios sociales donde se producen discursos, prácticas y paradigmas pedagógicos que ubican a “los diferentes” como objeto de sus prácticas.

3.3 Viejos problemas. La diferencia como problema de agenda pública.

“Consagrados en la ley el derecho y la obligatoriedad de todos a la instrucción y educación, no puede, por incomprensión del problema o imprevisión dejarse de cumplir con la mayoría de los deficientes (...) Si en otras épocas pudo ser la filantropía el móvil que impulsó a educarlos hoy es el reconocimiento de un derecho” (Verdesio, 1934:11).

En aquel Uruguay moderno donde la formación de ciudadanos productivos y “derechos” eran las bases del sistema educativo público, el derecho a la educación básica de los “deficientes” ya era enunciado como un problema a resolver por parte de la sociedad. Formulado desde un paradigma tutelar y filantrópico, donde el niño era visualizado como un sujeto a proteger, se interpelaba a la educación en el sentido de:

“(...) intensificar su acción educadora para completar la insuficiente influencia que ejercen los padres sobre el niño absorbidos por las hondas preocupaciones que les produce la dura lucha cotidiana” (Verdesio, 1934:3).

Esta escuela, que aparecía con una función clara de control social fue uno de los pilares para el proceso de modernización de nuestro país a partir de la Ley de Educación de 1885, donde se declara la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. La educación “de los deficientes” era entendida como un derecho en el discurso de aquellos reformistas de principios del siglo XX. Es aquella escuela, base del proceso modernizador la portadora de una moral laica, que consagraba el trabajo como valor supremo y teniendo al positivismo como fundamento.

Como corolario de este paradigma, los procesos de individualización y diferencia permiten reconocer a esos “otros” como portadores de derechos, pero sujetos a ser protegidos y “separados” del resto. Es así que los espacios de educación para los niños “anormales” se estructuraban a partir de una clasificación construida a partir de un “sistema racional de selección” que ubica a estos niños en escuelas de acuerdo a su patología: sordo mudos, ciegos, débiles físicos, clases diferenciadas para “falsos anormales”, escuela marítima para débiles físicos entre otros dispositivos (Verdesio, 1934: 8).

La Escuela Especial nace entonces como un dispositivo especializado de atención a la diferencia asociada a la deficiencia de los sentidos, al retraso mental y a la “debilidad física”. En 1910 se inaugura el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela al Aire Libre para niños “débiles”, en 1917 se crean las clases diferenciadas para niños con retardo mental, En 1929 se crea la que luego fuera Escuela de Recuperación Psíquica y en 1930 la Escuela Hogar para niños de conducta irregular. Pero el primer paso para sistematizar y organizar con fundamentos científicos la Educación Especial se da a impulso de Emilio Verdesio en 1934, creándose instituciones como el Laboratorio de Psicopedagogía a cargo del Profesor Sebastián Morey.

“A las instituciones existentes para educar a los niños sordomudos y ciegos, y los débiles físicos en las escuelas al aire libre, agregó nuevas instituciones en el último quinquenio que vinieron a satisfacer una imperiosa necesidad: clases diferenciales para falsos anormales; una escuela auxiliar para verdaderos anormales, clases de ortofonía para defectuosos de lenguaje, preventivo escolar para niños débiles de hogares contaminados, escuela marítima para niños débiles que necesitan aire de playa, clases para niños “bien dotados” y ha proyectado escuelas de altura, fluviales, hogares y de readaptación física, que dentro de poco serán una realidad” (Verdesio, 1934:8)

La institucionalidad que planteaba esta clasificación se orientaba a reconocer por un lado el derecho de los “deficientes” a la educación bajo una concepción del niño como objeto a tutelar y proteger.

“(…) quedarían abandonados a sus débiles fuerzas los más necesitados de vigilancia y protección por parte del Estado” (Verdesio, 1934:11).

Podemos advertir que en principio se colocaba en la “agenda pública” el problema de la educación de los “anormales”, como aquellos que escapaban al modelo de niño “normal”, “alfabetizable” y futuro ciudadano productivo. Las instituciones especiales

parecían constituir desde aquel paradigma tutelar uno de los pilares “inevitables” del sistema educativo, o una forma adecuada de procesar la diferencia teniendo como base la clasificación de los individuos. De cualquier manera, podemos pensar que bajo cierto criterio de equidad se buscaban respuestas especiales a necesidades especiales, aunque estas respuestas sustentadas por esta racionalidad visualizaban al niño “anormal” a partir de sus carencias, reconociendo espacios propios, separados del resto; pero espacios que respondían en definitiva a una racionalidad propia de su época.

“Multipliquemos las escuelas para que puedan ser frecuentadas por todos. Aspiremos constantemente a presentar una escuela pública seriamente organizada, renovando la escuela común en sus métodos y organización y creando las instituciones especiales que aconseje el progreso. Tal esfuerzo nos permitirá educar a toda la masa escolar: a los normalmente constituidos y a los débiles, física, intelectual y moralmente considerados” (Verdesio, 1934:11).

El problema de la inequidad educativa se define en este contexto (Mancebo, 2010) centrado en el acceso universal a la educación primaria para todos. Acompañando este objetivo fueron frecuentes instrumentos de política los comedores escolares, la distribución de materiales escolares y vestimenta, fundamentado en que la vulnerabilidad material era una causa importante de inasistencia escolar. Ya aparecía como un problema la preocupación por la organización de los grados escolares por conocimiento y se cuestionaba la incapacidad para “abatir el porcentaje de repetidores a un mínimo razonable” (Verdesio, 1934: 5).

Como causas probables se ubicaba el excesivo número de alumnos a cargo de un solo maestro, las inasistencias, los programas de estudio, la higiene del edificio escolar, el “ambiente familiar y social del niño”. Se asociaba entonces el elevado número de repetidores con la “calidad de la masa”, por lo que el “no descuidar las diferencias individuales” era un factor a considerar, y por lo tanto a atender.

Durante los años 60 y 70 el foco continuó en el acceso universal a la escolaridad básica y cobran relevancia los problemas de aprendizaje, por lo que la Psicopedagogía aparece como “una mirada técnica fundamental a la hora de pensar dispositivos para abordar el problema de la inequidad” (Mancebo, 2009:341). Nuevas clasificaciones o viejas clasificaciones con bases teóricas diferentes permiten de alguna forma ponerle nombre a un problema que ya aparecía para los reformadores del año 30, posiblemente bajo otros fundamentos.

En la década de los 80 y 90 la preocupación por la equidad educativa se centró en los cuestionamientos sobre la calidad de la educación, por lo que las políticas compensatorias aparecen como elementos recurrentes de las reformas educativas. En la primera década de este siglo se ha colocado el problema en los procesos de exclusión educativa fundamentalmente para América Latina, por lo que la noción de “inclusión” aparece en el discurso público bajo esta forma. Mancebo (2010) plantea que como en todos los problemas de política pública la inequidad educativa no ha sido estática, sino dinámica, por lo que ha estado asociado a las corrientes ideológicas predominantes y también a la disponibilidad de información en cada sociedad y en cada momento histórico.

A pesar de este proceso donde la preocupación por la equidad toma diferentes contenidos, la Escuela Especial parece seguir siendo en la actualidad un dispositivo donde “ubicar” a los niños con discapacidad, aunque ha sido también un lugar de “expulsión” de la educación común ante la dificultad del sistema de dar una respuesta diferente a necesidades diferentes, y por lo tanto lograr equidad.

En el año 1980 entran en vigencia los Programas para Educación Especial, marcando una continuidad de enfoque con los programas de educación común, marcando objetivos operacionales de salida, clases y talleres ocupacionales dentro de las instituciones y postulando un modelo de organización diferente. Los programas creados en el periodo fueron: Clases diferenciales, Discapacitados Intelectuales Nivel A y Nivel B, Discapacitados Visuales, Discapacitados Auditivos: nivel inicial, preprimaria y primaria, Hipoacúsicos con déficits asociados. Programas de Taller para discapacitados auditivos, visuales e intelectuales. Se utiliza el Programa de Educación Común en los casos de discapacidad motriz o sensorial que no presenten discapacidad intelectual.

Acompañando este proceso de expansión de la escuela pública y su gestión de la diferencia el discurso de los derechos irrumpe como un nuevo paradigma, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del S XX.

3.4 La educación inclusiva y el rol de la Educación Especial.

La educación inclusiva puede tomar diversos sentidos al pensar en su definición, pudiendo identificarse diferentes énfasis de acuerdo al momento histórico desde el que nos situamos para pensarla: a la vulnerabilidad social, a la exclusión educativa, a la universalidad de la educación o a la discapacidad (Mancebo y Goyeneche, 2010). En este trabajo interesa fundamentalmente desarrollar esta última acepción, pero entendemos que necesariamente debe ser comprendida en un marco más amplio de incorporación de diferentes grupos a la escuela.

En la década de 1980 surgen en Uruguay, a impulsos de la academia y de la psicopedagogía fundamentalmente las primeras propuestas de “integración” de los niños con discapacidad a la Escuela Común. En 1986 también surge el primer proyecto oficial y se transforman las clases de recuperación en clases de apoyo.

Este movimiento acompaña en nuestro país a las normas internacionales sobre el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Entre ellas destacamos las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993. En su Art. 6 afirma el principio de igualdad de oportunidades de educación para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad en los niveles primario, secundario y superior, expresando que esto se debe dar en entornos “integrados”, y que en las escuelas regulares requiere de servicios adecuados de interpretación, acceso, y servicios de apoyo para las personas con discapacidad. Aclara que esta educación no dependerá del tipo o grado de discapacidad, basándose en la inalienabilidad del derecho de todas las personas a la educación, y destaca la importancia de la intervención precoz para niños y niñas preescolares.

En esta misma línea, la Declaración de Salamanca (UNESCO 1994) incorpora el concepto de necesidades educativas especiales, planteando que todas las personas con este tipo de necesidad educativa deben tener acceso a las escuelas comunes, y donde las instituciones escolares deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño. Este cambio de enfoque marca una impronta de la educación inclusiva, que supone que son las escuelas que las que tienen que responder a las necesidades de los estudiantes y no al revés, buscando trascender una mirada anterior que colocaba en el alumno la posibilidad de

adaptarse a la escuela, en el encuadre de un esquema homogeneizante, y donde aquellos niños que no logren adaptarse a este funcionamiento no podían estar.

Desde el punto de vista normativo interno la Ley N°16.095 del año 1989 en su Capítulo VII Art. 34 establece que:

“Los discapacitados deberán integrarse con los no discapacitados en los cursos curriculares, desde la educación preescolar en adelante, siempre que esta integración les sea beneficiosa en todos los aspectos. Si fuera necesario se les brindará enseñanza especial complementaria en su establecimiento de enseñanza común, con los apoyos y complementos adecuados. En aquellos casos en que el tipo o grado de la discapacidad lo requiera, la enseñanza se impartirá en centros educativos especiales, por maestros especializados en la materia. Los programas se adaptarán a la situación particular de los discapacitados.”

Un aspecto que destacamos de esta Ley es que constituye una forma de regular el acceso a las instituciones y una forma de buscar un modelo posible de ubicación escolar para los niños con discapacidad, marcando una distinción entre un nosotros y un ellos, los discapacitados y los no discapacitados. Desde la Educación Preescolar (no se hace mención a la Primera Infancia) establece un marco regulatorio de los tres modelos de atención “a los discapacitados”: asistencia a la escuela de Educación Especial, asistencia a la escuela de Educación Común con maestro de apoyo y asistencia a las dos Escuelas en contra turno.

Más recientemente la Ley de Discapacidad N°18651 del año 2010 retoma algunos aspectos de la ley anterior. Considerando la normativa internacional como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de diciembre de 2006 (ratificada por Ley N° 18.418 de 2008) retoma algunos puntos y los amplía, modifica otros y cambia la terminología. Ya no se hace referencia a los “discapacitados”, sino a “las personas con discapacidad”.

La educación es definida como un derecho, y en su Artículo 40 hace referencia a la equiparación de oportunidades para el ingreso de las personas con discapacidad desde la Educación Inicial. Mantiene la intencionalidad de la “integración en aulas comunes”, pero a diferencia de la ley anterior la misma se fundamenta en el “reconocimiento de la diversidad como factor educativo”. La educación así entendida deberá apuntar a posibilitar y profundizar el proceso de inclusión en la comunidad bajo la idea de una “educación para todos”. Para el logro de este objetivo se garantizará el acceso a la educación en todos los

niveles del sistema de educativo, con los apoyos necesarios. Asimismo, para “garantizar dicha inclusión” se deberá asegurar la flexibilización curricular, la adecuación de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.

Destacamos que esta nueva ley hace referencia a la Educación Inicial y no a la Preescolar, evidenciando de alguna forma un cambio en la forma de entender la educación en Primera Infancia, posiblemente vinculado a la redefinición de los niveles educativos en la nueva Ley de Educación de 2008.

Acompañando estos cambios surgen diferentes normativas internas y Circulares a fin de responder a estos nuevos desafíos por parte del Sistema Educativo Nacional.

Recientemente el Consejo de Educación Inicial y Primaria en la Circular N°58 de junio de 2014 regula a través de un Protocolo de Inclusión Educativa elaborado por la Inspección de Educación Especial la forma de implementar esta inclusión y determinar las modalidades educativas.

En este documento la Educación Especial como parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria define a las Escuelas Especiales como centros para la inclusión educativa, siendo una de las formas de inclusión posibles, una modalidad educativa para los niños, niñas y adolescentes que lo requieran y por el tiempo que sea necesario durante el Ciclo Primario. Asimismo, la posibilidad y beneficios de la inclusión educativa en Escuela Común deberá ser valorada durante todo el proceso.

Destacamos que en esta definición solo se hace mención al nivel educativo Primario, siendo necesario antes de considerar el ingreso a la Escuela Especial la valoración de otras posibilidades: inclusión a escuela común o Jardín de Infantes, con apoyos o seguimiento de Maestro de Apoyo itinerante, doble escolaridad y escolaridad compartida.

La Escuela Especial toma un rol fundamental en este proceso de inclusión, ya que entre sus competencias se encuentra el de brindar apoyo, orientación e intervenir para favorecer la inclusión, no solo en situaciones de alumnos que presenten discapacidad, sino también en los casos que se presenten problemas de aprendizaje o altas capacidades. Este objetivo se apoya en recursos como los Maestros de apoyo en Escuelas Comunes, Aulas de Recursos, Escuelas Especiales, Aulas de recursos en Escuelas Especiales, Equipos

Psicosociales, coordinaciones intersectoriales e interinstitucionales, coordinaciones y articulaciones con Escuelas y Jardines de Infantes.

La inclusión educativa es definida como un derecho, que se apoya en la familia, la comunidad y la institución educativa, siendo la modalidad de escolarización *“una decisión pedagógica que se realiza, en acuerdo con las familias y las instituciones educativas involucradas, considerando los estudios e informes existentes, los recursos y apoyos necesarios en cada situación y las valoraciones pedagógicas, en atención al interés superior del niño y su derecho a la educación”*.

Los apoyos a la inclusión educativa son definidos como *“dispositivos, recursos y estrategias que contribuyen a la inclusión educativa y al cumplimiento del derecho a la educación, de todos los niños/as, en función de sus posibilidades”*.

Entre los recursos institucionales se los menciona como dependientes de:

- El nivel de competencia, desarrollo profesional y conciencia inclusiva de una comunidad educativa.
- El nivel de desarrollo en función de la profesionalización, articulación de programas, proyectos y dispositivos de apoyo de un sistema educativo y de Políticas educativas de inclusión,

En cuanto a los recursos sociales se los considera dependientes de:

- El nivel de conciencia social respecto a la importancia de la educación y el apoyo a la inclusión.
- El desarrollo de políticas de estado y sociales tendientes a apoyar los sistemas educativos.

Entre los apoyos necesarios para llevar a cabo este objetivo se enumeran recursos humanos, materiales y metodológicos, destacándose los recursos sociales e institucionales como forma de garantizar y darle continuidad a este proceso. Se hace referencia a la existencia de determinadas condiciones para que los mismos se puedan adecuar (dependientes de). Entre estas condiciones necesarias aparece el concepto de “conciencia social “en relación a la importancia de la educación y el apoyo a la inclusión y la “conciencia inclusiva” de la comunidad educativa. Asimismo, la profesionalización y

capacitación de los docentes, los recursos humanos necesarios (docentes de apoyo, asistentes pedagógicos), que aparecen de alguna forma como condiciones de posibilidad para el logro del objetivo buscado. Si bien este último punto parece asociarse a los recursos desde el punto de vista distributivo y de asignación de recursos humanos a nivel del sistema, el otro tipo de condiciones como la “conciencia de apoyo a la inclusión “ a nivel institucional y social, dependerían de un reconocimiento de este derecho, que se podrían asociar a representaciones sociales hegemónicas, pero también a las historias y prácticas institucionales que pueden no ir en el mismo sentido de los objetivos planteados a partir de las normativas.

De esta forma se redefine a nivel normativo el rol de la Educación Especial, pero también el lugar de los otros actores, ya que se posiciona como un actor protagónico para el cumplimiento de la inclusión como un derecho.

Ahora bien, para hacer efectivo este derecho se requeriría, de acuerdo a la normativa, de la solicitud de su intervención como actor, tanto por parte de referentes familiares como de la escuela a la que el niño asiste, priorizando la atención de niños con mayor discapacidad, no escolarizados o con dificultades para su escolarización. Es decir que el ejercicio de derecho requeriría de la acción de otros actores que de alguna forma ponen en funcionamiento el mecanismo “para”.

El “mejor lugar y dispositivo educativo”, así como los apoyos necesarios se determina desde un dispositivo técnico pedagógico en acuerdo con la familia, a partir del conocimiento de la situación del niño, la niña o el adolescente. Para el conocimiento de esta situación se considera como insumo (entre otros) los informes de los profesionales tratantes, pero estos no definen la modalidad de escolarización.

Podríamos preguntarnos en este punto cual es la forma que asume esta articulación de lenguajes disciplinarios, intereses y preferencias familiares y del niño a la hora de la toma de decisiones, y cuáles son las consecuencias si los mismos no van en el mismo sentido, es decir la forma que adopta este proceso buscando “el interés superior del niño”, y quien lo define.

“Estar juntos en las escuelas no es necesariamente existir como aprendiente Para que ello ocurra, el docente de aula, sino posee capacitación, debe recibir el asesoramiento especializado que le permita

comprender a su alumno, la dificultad o discapacidad que presenta y planificar estrategias educativas y los apoyos necesarios.”

La capacitación parece constituir un recurso importante para el asesoramiento del docente de aula, para que este pueda desarrollar la tarea educativa, pero ¿qué significa estar juntos en las escuelas?.

3.5 La Pedagogía de la Diferencia y el significado de estar juntos en la escuela.

“El discurso de la deficiencia tiende a enmascarar la cuestión política de la diferencia, en ese discurso la diferencia es mejor definida como diversidad y así la diversidad no es otra cosa que las variantes aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad” (Dutchatsky y Skliar, 2000:6).

Siguiendo a este autor la cuestión de la denominación de los sujetos como deficientes, con deficiencias, portadores de deficiencias o de discapacidad, discapacitados o con necesidades especiales, podría dar lugar a un debate sobre “los mejores y peores eufemismos para denominar la alteridad”, no adquiriendo ninguna relevancia política, epistemológica o pedagógica.

Y si bien podemos pensar que las diferencias (raciales, de género, culturales o asociadas a la discapacidad) no son buenas o malas en sí mismas, superiores o inferiores, tolerables o intolerables, sino simplemente diferencias, los “diferentes” obedecen a un largo proceso de construcción social del “diferencialismo”, que toma como referencia la idea de lo normal. De esta forma la nominación del otro como diferente asigna una posición. En esta dicotomía que aparece como naturalizada para la visión del orden social el poder diferenciador se ocultaría como norma tras uno de los miembros de la oposición, donde el segundo, definido como el “otro” del primero es su cara opuesta, degradada, suprimida. (Bauman, 2005).

“La cuestión no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a estos o a otros sujetos sino a deconstruir el supuesto orden natural de los significados que los localizan en ciertos discursos y prácticas de poder (...) son viejas y nuevas acepciones que sirven para trazar viejas y nuevas fronteras referidas al estar fuera, al estar del otro lado” (Dutchatsky y Skliar: 2000: 7).

El lenguaje para denominar a los otros según este autor, y a pesar de la búsqueda de palabras políticamente correctas no resolvería el principal problema. El problema estaría en el “entre”, en la experiencia concebida como la capacidad de dar encuentro a lo diferente, es una apertura a la experiencia del Otro.

Pero el “lenguaje del diferencialismo” y la forma de denominar a los otros, en tanto pueden ser vistos como una perturbación hacia nuestras propias identidades podría ser una forma de darle continuidad y mantener incambiados los modos de ver y de representar a los otros para mantenernos “impunes” en la designación e “inmunes” en la relación con la alteridad.

Esta perspectiva teórica toma una postura crítica en relación a otras pedagogías, que reducen las diferencias a clasificaciones o a estereotipos, partiendo de la idea que la educación es la respuesta que se les da a los niños que nacen, a los nuevos que llegan en una experiencia de encuentro con el otro.

El tipo de relaciones que construimos con la alteridad según esta perspectiva no es puesta en cuestión por los “cambios de nombre”, que no produce ningún conflicto ni posibilita nuevas miradas en nuestras ideas de quien es el otro, sería una perpetuación del poder de nombrar, el poder de designar y marcar una distancia con el otro.

Esta preocupación por lo que generan esos “otros” en nuestra identidad ha tomado diversas formas históricamente. Resulta interesante para pensar este punto remitirnos a la mirada de los fundadores de la Educación Especial en nuestro país, donde aparece la preocupación por un lado por la “instrucción” que se debe impartir, y por otro por la “perturbación” que causa la presencia de esos otros, aspectos que aparecen como un fundamentos para introducir cambio educativos.

“Atento a que el número de niños retardados, débiles mentales y anormales de tipo escolar aumenta en forma apreciable, lo que crea el doble problema de su instrucción y de la perturbación que ocasiona su presencia en los cursos de niños normales (...)” (Verdesio, 1934:141).

En el ámbito pedagógico, el encuentro con el otro abre un territorio de reflexión y toma de decisiones, pero este posicionamiento desde la perspectiva de la pedagogía de la diferencia se vincula directamente con la visión de la educación como una “donación a

desconocidos”. La inclusión desde este modelo podría ser definida como una “bienvenida a los desconocidos”, lo que implica un posicionamiento ético de hospitalidad con el otro.

“(…) la práctica habitual del mutuo desconocimiento de si y del otro; del mutuo desconocimiento es; hombres y mujeres; del mutuo desconocimiento entre sordos y oyentes; entre capacitados y discapacitados. ¿Podemos pensar la inclusión de las diferencias de un modo que no signifique desconocimiento?(Pérez de Lara 2009 citada en Skliar 2013:7).

Y si este encuentro con lo desconocido es pensar en la inclusión, de qué forma podemos pensar desde las instituciones educativas el prepararnos para recibir al otro diferente, qué significados le podemos dar al discurso estar preparados. Skliar se pregunta si es necesario o no crear, reinventar o reproducir un discurso racional técnico que dé cuenta de una especialización sobre ese otro “específico”. Desde su posición propone que no es necesario un dispositivo técnico para relacionarse con el otro, sino que lo que debería reformularse desde esta pedagogía son las relaciones con los otros.

*“Si continuamos formando maestros que posean solo un discurso racional acerca del otro, pero sin la experiencia que es del otro, el panorama será oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como “anormales””
(Skliar,2005:29)*

Capítulo 4.

Los actores educativos en Primera Infancia y el discurso de la inclusión asociada a la discapacidad.

“No sé en qué momento la sociedad cambió, es la misma escuela, pero no para atender a los mismos niños” (E. 2, Maestra Inspectora).

En los capítulos anteriores se ha realizado un recorrido donde hemos analizado aspectos que hacen a la emergencia del problema de la inclusión educativa asociada a la discapacidad y su abordaje en el marco de un paradigma de derechos, específicamente el derecho a la educación y su vinculación con el concepto de ciudadanía, desgranando aspectos que hacen a la política educativa y a la institucionalidad del sistema en Primera Infancia en donde se inscribe el problema objeto de nuestra investigación.

En el presente capítulo se plantea una mirada al problema de la inclusión asociada a la discapacidad a partir del discurso de los actores educativos. Una de las estrategias es comprender estas posturas como resultado de un proceso en el que se ubican los actores insertos en situaciones donde ellos –más allá que lo perciban o no- se transforman en generadores, en situación de reproducir ciertas realidades. Producto de un largo proceso histórico donde podemos identificar diversos paradigmas desde los cuales se ha abordado el problema de la inclusión, que muchas veces coexisten y se muestran en pugna, interesa poder dar cuenta de esta procesualidad, y sus significaciones al momento de nombrar, pensar un lugar y establecer una relación educativa con ese otro diferente en el marco de las instituciones, en este caso de Primera Infancia, en la actualidad.

Para ello ordenaremos este análisis a partir de una lógica que muestra en un primer apartado una aproximación a los sentidos que toma el concepto de inclusión educativa desde el discurso de los actores, buscando especialmente en el caso de la inclusión asociada a la discapacidad, su problematización a partir de conceptos que aparecen formando parte

de su campo semántico, y que permiten identificarlos como referentes discursivos, dando lugar a diferentes visiones que implican estrategias y trayectorias diferenciadas con consecuencias diferentes en el proceso inclusivo.

En un segundo momento, y siguiendo esta lógica, identificaremos aspectos que hacen al contexto donde se inscribe el problema, como es el marco normativo, en particular la Ley de Educación y su incidencia en las prácticas, y por otro lado la identificación de condiciones bajo las que se desarrolla el proceso a nivel institucional.

Finalmente en el tercer apartado nos centraremos en la figura del educador y el reconocimiento de las condiciones, competencias y factores facilitadores y limitantes para generar una relación educativa en el marco de la inclusión asociada a la discapacidad.

4.1 Buscando las palabras y sus sentidos: aproximaciones al concepto de inclusión educativa.

Uno de los aspectos relevantes a analizar en primera instancia son las concepciones que sobre la inclusión plantean los diferentes actores educativos entrevistados. Más allá de las definiciones que sobre inclusión educativa podemos encontrar en la bibliografía, que dan cuenta de su carácter polisémico, interesa respetar los sentidos que toma este concepto en las prácticas de estos actores en Jardines de Infantes, Centros CAIF y Centros Infantiles que participaron de esta investigación.

A partir de esta palabra enunciada se evidencia en un primer momento un esfuerzo de los educadores por pensar esta inclusión en relación a otros conceptos como el de integración, educación para todos, diferencia, diversidad y exclusión, conceptos que podríamos visualizar en un eje que va desde la exclusión a la inclusión educativa.

En este primer apartado se realiza un esfuerzo analítico por diferenciar estos conceptos como referentes de discursos, poniendo énfasis en las prácticas concretas en que éstos se inscriben.

4.1.1 Diferencias y diversidades

La primera distinción que se reconoce en el discurso de los actores educativos al hablar en torno a la inclusión educativa asociada a la discapacidad es la que se construye en el uso de los conceptos “diversidad” y “diferencia”, a partir de la cual se pueden identificar dos visiones. Por un lado, la que definiremos a partir del concepto de inclusión asociada al discurso de la diversidad (que llamaremos la visión “inclusión/ diversidad”) y, por otro lado, aquella que define la inclusión asociada al discurso de la diferencia (que llamaremos la visión “inclusión/ diferencia”).

En referencia al concepto de diversidad, es recién en los últimos años que el mismo se incorpora al discurso del educador, y ello tomando en su uso práctico por lo menos dos referentes: por un lado, la existencia de parámetros provenientes de la acumulación teórica del campo de la pedagogía y la psicología infantil para los distintos grupos de edad, y, por otro, el necesario reconocimiento de las diversas situaciones de partida para trabajar en torno a la práctica educativa específica en torno a estos parámetros. A modo de ejemplo, algunos entrevistados/as haciendo explícito reconocimiento de esta realidad expresan:

“Yo sé que la diversidad es la normalidad, que todos los niños son distintos, pero hay determinados parámetros que hacen que vos estés en un grupo de cuatro, en un grupo de cinco, uno se ajustara más o menos”. (E.25 Maestra Directora)

“(…) tendría que estar más claro de qué hablamos cuando hablamos de diversidad, porque cuando hablamos de diversidad todos en realidad somos diversos” (E. 34 Maestra)

La diversidad, asociada a esta postura es un concepto que aparece, por tanto, vinculado a las variaciones posibles en torno a parámetros tomados como “norma” o “normalidad” y puestos en relación a los condicionamientos del contexto social. Bajo esta postura, lo diferente no es la persona, sino su situación de partida o contexto, apareciendo en este sentido como sinónimo de normalidad y sus variaciones posibles.

En este caso, la diferencia surge como resultado de un proceso en que el niño es puesto en relación al contexto, y en función de ellas, el educador piensa y moviliza las estrategias que se ajustan mejor a sus circunstancias. Tomando insumos del campo de la pedagogía y la psicología infantil fundamentalmente, como se ha dicho antes, las estrategias educativas se orientan bajo esta postura a potenciar al niño o niña para el logro

de los objetivos esperables para la edad, teniendo en cuenta su contexto de origen y nivel de desarrollo. A modo de ejemplo una entrevista dice:

“El niño que esta diagnosticado, ya sabes que ese niño está incluido, pero el que no está diagnosticado, que quede claro que las propuestas nuestras acá son abiertas, porque un niño de un grupo de cuatro acá es como un niño de grupo de tres en otro lado, porque acá te llegan niños que no saben comer, que comen, pero que nunca se han sentado a la mesa, o te llegan niños de cinco no escolarizados. Por eso te digo que la diversidad nuestra es la normalidad, ya arrancamos de ahí.” (E.25 Maestra Directora).

Otra forma de especificar el concepto de inclusión es aquella que la ubica fuera del campo de la diversidad. Es decir, cuando aparecen situaciones que se apartan del campo de variación posible de la normalidad (diversidad), aparece un marcado esfuerzo de los educadores por poder explicitar una diferencia. En este discurso que marca la situación de diferencia, también podemos reconocer dos situaciones: aquellas que se inician bajo la detección temprana –muchas veces legitimada de antemano por un diagnóstico médico- y que ofician de punto de partida para el desarrollo de un proceso de inclusión; o bien, aquellas que habiendo sido detectada una diferencia en la relación educativa vinculada a necesidades especiales disparan un proceso asociado a identificarlas, siendo muchas veces su diagnóstico la meta ligada a los esfuerzos de los/as educadores/as. Llamaremos a esta postura la diferencia asociada al diagnóstico como resultado de un proceso. A modo de ejemplo el testimonio de esta entrevistada:

“Le llamo inclusión a niños con alguna discapacidad física o intelectual que se sepa, porque tenemos niños muchas veces en atención a la diversidad, y lo ayudamos desde ese modelo. Uno se da cuenta en la clase, algo que no anda bien, en ese mes, mes y medio, y lleva todo un trabajo que la mamá lo tenga en cuenta, que el pediatra que lo derive y lleva su tiempo llegar al diagnóstico. Me parece que cuando hablamos de inclusión estamos hablando de niños que tienen algún síndrome específico, o un espectro autista, o una discapacidad anatómica, sabes a quien vas a incluir” (E. 31 Maestra).

Lo esperado bajo esta mirada es que esta situación, ya sea como punto de partida o como proceso, se encuentre legitimada bajo un diagnóstico médico. El mismo marca un punto de inflexión para la institución educativa a partir del cual en muchos casos se

establece el vínculo del niño con la misma, se define su permanencia (o no), y bajo qué condiciones. En este punto la inclusión no se vincularía a la diversidad, sino a las diferencias que se alejan de la normalidad (lo anormal) y admite múltiples abordajes y trayectorias de inclusión. A modo de ejemplo:

“Me parece que parte que tendría que haber un diagnóstico para llamarlo inclusión. Cuando hay un diagnóstico te muestra que hay algo que salió de la norma, porque hay una norma para que el niño crezca. Cuando salió de esa norma y hay un diagnóstico, estamos hablando de inclusión, mientras tanto estamos hablando de un niño que tiene desajustes importantes, o menos importantes, más visibles o menos visibles, y manejas distintas estrategias para contenerlos, y a veces no los puedes contener. No sabes que tiene” (E. 34 Maestra)

Estas dos grandes visiones (de la inclusión/diversidad y de la inclusión/diferencia) tienen su homología en el discurso de los entrevistados que frente a la pregunta de “¿cuando se considera que un niño experimenta la condición de ser incluido?”, mencionan, por un lado su asociación a la preexistencia del diagnóstico como diferencia objetivable, distinguiéndola de la diversidad entendida en sentido amplio, comprendida más en su acepción de inclusión social de grupos vulnerables. A modo de ejemplo:

“Para mí la cosa está en determinar bien a que le llamamos inclusión, saber realmente los niños que están incluidos diagnosticados y sin diagnosticar, lograr un diagnóstico, y los demás estarían en la diversidad, que no es poca cosa, que hay una importante carga social” (E. 24 Maestra Inspectora).

“(…)Yo diría que inclusión para mí son aquellos niños que realmente presentan una dificultad grave de desarrollo, o que presentan algún problema en alguno de los sentidos, y que bueno, les dificulta desplazarse, o la parte auditiva, visual, el retardo. Los demás niños estarían dentro de la diversidad, y habría que ver la manera de pensar las propuestas, trabajar con esas familias. Porque no es solo el niño, atrás te encontrás con toda una mochila grande” (E.24 Maestra Inspectora)

“(…) Entonces, qué es una inclusión, es el niño que tiene un trastorno del nacimiento, físico o mental, o son todas esas cosas que van surgiendo a medida que el niño se va desarrollando” (E.34 Maestra)

4.1.2 Inclusiones y exclusiones: escuelas que segregan/integran/incluyen

Este esfuerzo por explicitar los sentidos y el campo semántico de la inclusión está latente en el campo educativo, o por lo menos cuando aparece lo hace en forma incipiente, y desde nuestro punto de vista debe ser comprendido como efecto de un largo proceso de cambios en el abordaje de la inclusión, en el cual se han ensayado varios paradigmas. A modo de síntesis, podemos decir que es un proceso que se inicia bajo la propuesta de revertir la situación de exclusión institucional reconocida hace décadas en el sistema educativo (incluso desde los reformadores), pasando por la educación segregada (educación especial/educación común), transitando luego a propuestas de integración y, posteriormente, en la actualidad, introduciendo la idea de educación inclusiva. Es importante explicitar estos cambios, pues plantean en el campo de la inclusión una transformación drástica, no solo en el lenguaje, sino que a través de éste se va cambiando el foco de la problemática, que en términos generales se trata de un largo proceso, que parte de la mirada puesta en el niño como foco de la problemática para reconocer el papel que juegan las instituciones, que empiezan a ser interpeladas y, por ende, visibilizadas en la definición de la problemática.

Estos cambios de paradigma presentan muchos desafíos para los actores, y así lo vivencian y lo expresan a través de su discurso, enfrentándose a desafíos cognitivos que provienen de poder transitar e incorporar estas distintas miradas, lo que tiende a expresarse como una experiencia de inquietud derivada muchas veces de la confusión, en una demanda de conceptos, ideas, concepciones, asociadas a expectativas de rol menos ambiguas.

Dada la centralidad de esta problemática parece pertinente caracterizar brevemente estos paradigmas presentes y en pugna. Si bien desde el punto de vista de las políticas los mismos pueden haber sido superados, lo importante es que se conforman como representaciones que pueden estar vigentes y actuando en el sentido común de las personas, sobre todo de aquellas que ocupan roles educativos. Además, hay que tener en cuenta que muchas veces la aparición de un nuevo paradigma no significa la superación del anterior sino más bien su articulación, incluso cuando tienen fundamentos muy disímiles. Y esto sobre todo cuando un viejo paradigma se tiende a presentar como novedoso cuando es aplicado a nuevas situaciones.

Un primer paradigma presente, es aquel que parte de una situación de exclusión del sistema para niños y niñas con discapacidad en Primera Infancia, es decir, no son visualizados como sujetos a ser “educados”, pasando luego a estar presentes en lugares diferenciados, las Escuelas Especiales, bajo el modelo de la educación segregada. Aquí se conforma el discurso en torno a la discapacidad, más concretamente, bajo el tema que nos atañe, a las diferencias asociadas a la discapacidad.

Posteriormente, y como consecuencia de las nuevas corrientes pedagógicas y de la Psicología, se plantea un escenario de integración de los niños en las Escuelas Comunes, con los apoyos de la Escuela Especial (a contra horario). Aparece a partir de entonces el discurso de la educación integradora. La integración plantea una complementariedad, pero no especifica el vínculo entre los centros. Esta modalidad se desarrolla partir de la década de los ochenta, como hemos mencionado.

Es recién en los noventa que aparece en el contexto escolar la propuesta de la denominada educación inclusiva. Se propone, igual que la anterior, la inclusión de los niños en las Escuelas Comunes pero la Escuela Especial pasa a cumplir un rol de apoyo, oficiando de centro de recursos para la inclusión en aula común. La inclusión plantea una articulación: surge en este contexto la figura del maestro itinerante y el cambio de mirada, desde el niño adaptándose a la institución (en el caso de la integración) a la institución interpelada para la realización de cambios que permitan adaptarse y recibir al niño; cambian las concepciones, y cambian los problemas planteados para los diferentes actores (como veremos más adelante).

A partir de esta procesualidad y de la llegada del discurso de la inclusión, podemos identificar dos perspectivas – no necesariamente excluyentes- que dan cuenta de estos cambios: una que puede ser pensada a partir de la inclusión en clave de localización, para la ubicación en el sistema educativo de niños y niñas con diferencias asociadas a la discapacidad, y otra perspectiva que se vincula al proceso, es decir, a las transformaciones institucionales como consecuencia de una relocalización para estos niños, bajo la evolución histórica de la conceptualización de inclusión. Es decir, aparece la inclusión vinculada a la problemática del dónde y cómo se lleva a cabo desde ese lugar de referencia.

En la primera perspectiva prevalece una lógica que reconoce una primera situación históricamente situada, donde se diferenciaba claramente en el caso de los Jardines de Infantes un “lugar” en el sistema educativo para los niños con discapacidad en relación a

los niños sin discapacidad, ubicados en las Escuelas Comunes. Según esta postura, se procesa la inclusión en el sistema en lugares diferenciados, por lo que no representaba un problema presente para la escuela común. Bajo esta mirada las Escuelas Especiales nacen como espacios organizados para ubicar en el sistema educativo a los niños y niñas con discapacidad, por lo que su concepción y organización se vincula al cumplimiento de esa función.

“(...) cuando inicié mi carrera estaban bien diferenciados los niños que iban a escuela común y los niños que iban a escuela especial. Pero remontándome más atrás, y yo soy del interior, recuerdo que antes había clases que se llamaban de recuperación psíquica, donde los niños concurrían a escuela común, no eran tan diferenciados. Después evolucionó y esos niños fueron derivados a las escuelas especiales, hasta que en los últimos años ha habido otra conceptualización de los que es inclusión y que de alguna manera, no solo a través de la ley, sino de la propia política educativa, es que se están integrando, incluyendo a los niños en las instituciones” (E. 38 Maestra Inspectora)

Entre los cambios que acompañan las transformaciones en el posicionamiento de la Escuela Especial en la actualidad, la articulación con la Educación Inicial forma parte de la propuesta que surge desde las Inspecciones respectivas. Desde la educación segregada, donde los niños y niñas con discapacidad tenían espacios propios (las Escuelas Especiales), hasta su integración a las aulas comunes, donde debían adaptarse a la propuesta curricular y al ritmo del grupo con los apoyos de la Escuela Especial (integración), nos ubicamos actualmente en una nueva posición de la Escuela Especial, que redefine sus límites, alcances y fragilidades de su especificidad en el escenario de la educación inclusiva. En la actual situación de inclusión la escuela especial es llevada a la escuela común, representada por el maestro itinerante.

La segunda mirada desplaza el foco desde una clave de localización, pasando a pensar la inclusión en relación a las instituciones y los procesos de transformación institucional. A modo de ejemplo:

“Ese proyecto de integración paulatinamente pasó a suponer que los niños –se fue transformando a la luz de aportes académicos, y se entendió que todos los niños–debían estar incluidos en escuelas comunes, todos y empezó a hablarse de la inclusión educativa” (E. 3 Maestra Inspectora)

“La inclusión educativa implica un cambio de conceptualización, en el sentido que la integración supone el hecho de que un niño tiene que ir a una escuela común, pero la educación especial tiene que darle los apoyos para que esté preparado para estar ahí,

mientras que la inclusión supone el hecho de que las instituciones educativas se tienen que transformar para incluir a esos niños.” (E. 3 Maestra Inspectora)

“(…) porque me parece que basándonos en la palabra inclusión, estableciendo un lenguaje que se transformó dejando de decir discapacidad, no se trata de eso la inclusión, no son palabras la inclusión...son hechos. Si vos te manejas solamente con que es un niño incluido, por decirte algo, si, esta precioso, pero en los hechos que significa la inclusión, un niño que a su vez tiene un trabajo paralelo en educación especial, y es alumna de tal maestra, y no es solo alumna de su maestra de educación común, sino de toda la escuela, y a su vez alumna de esa otra escuela especial, que trabaje lo específico de su patología, eso es inclusión” (E.10 Psicóloga)

Estas perspectivas en clave de localización y en clave de proceso de transformación institucional, conllevan necesariamente un cambio en el lenguaje. Por ejemplo, el concepto de diversidad, que plantea de alguna forma un escenario diferente para la escuela común. Mientras históricamente lo diverso no era distinguido de lo diferente - se mantenía su significado ligado a todo aquello que salía de la norma-, recién en el nuevo escenario institucional se distinguen conceptualmente, y se resignifica la diversidad para pasar a comprenderse como posibles variaciones dentro de la normalidad. Esta situación exige un esfuerzo en un escenario inclusivo, por ende, diverso, para reconocer aquellos casos que exigen diferenciarse y ser incluidos desde otro lugar. A modo de ejemplo:

“(…) Estamos hablando de una diversidad muy compleja. Hace diez años la diversidad era el niño Down, el niño con parálisis, aunque ni el Asperger se manejaba, pero ahora estamos hablando de trastornos muy diversos que hacen que ese niño sea diferente.” (E.35 Maestra).

A medida que la sociedad se ha transformando, que se han reconocido y visibilizado muchísimas situaciones, de diversa naturaleza, que se ha ampliado la mirada sobre las diferencias, se ha tendido a diversificar también el lenguaje, distinguiendo situaciones de partida, nombrándolas. Pasando desde un primer escenario donde solo se distinguía escuela común/ escuela especial, pasamos a un segundo escenario que toma en cuenta las transformaciones del contexto ligadas a cambios sociales más amplios, explicados en el caso de la discapacidad por: factores familiares, del contexto social, mayor acceso de la población a la educación (universalización), avances en el diagnóstico médico, acceso al sistema de salud, entre otros, así como también por un discurso de derechos para esta población que se va incorporando en la trama social. A modo de ejemplo:

“Yo tengo quince años de trabajo, y te digo que por lo menos mis primeros cinco años no se hablaba de inclusión. Creo que es un tema que hace más o menos diez años que se viene manejando, no existía o no se nos ocurría, un problema debe de haber sido siempre, el tema es que también los padres de ese tipo de niños no conocían o no se les ocurría que la educación pública pudiera tener un lugar para ellos, y los docentes, como no nos llegaba ese tipo de niños ni siquiera nos lo planteábamos” (E. 34 Maestra).

“(…) para mí que porque llegan más a la salud, y los derivan. O están saliendo más hacía afuera y la familia, cómo decirte así más vulgarmente, saca más a la calle y no los tienen tan hacía adentro de su casa. Me parece que capaz, algo cambió ahí en la inclusión. Porque se ven más en la calle los niños con silla de ruedas, con dificultades, Down, osea nosotros no hemos tenido ninguno, pero se ven más en la calle que antes que estaban de la puerta para su casa y no los dejaban salir. (E.19 Educadora CAIF).

En este sentido la inclusión educativa asociada a la diferencia, aparece pensada como un problema que no estaba presente en el caso de la discapacidad para la escuela común, y que se resolvía a partir de otros dispositivos educativos como la escuela especial y otras instituciones especiales, asociado al diagnóstico o déficit.

“El sistema educativo con el tema de la palabra inclusión cambio, antes había niños en educación especial y niños en educación común, y algún niño de preescolar también... y tenían grupos armados que vos detectabas y derivabas y lo incluían. Después con el tema de la inclusión- te estoy hablando año 2008-2009 empezaron a decir los niños que eran incluidos en educación común y hacen horario de apoyatura a contra horario en educación especial. Eso con el tiempo se fue abriendo y tenemos pocos niños con dificultad con apoyatura en educación especial, le guste al que le guste “(E. 10 Psicóloga).

Con algunas diferencias y puntos de encuentro con la escuela de ANEP, en el caso de los Centros CAIF este proceso es diferente. Su surgimiento en el año 1988 como política focalizada se da en un contexto de cambio de mirada global respecto a la integración y la inclusión educativa para los niños con algún grado de discapacidad. Hay que recordar que los mismos surgen con el objetivo de “*garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, a través de las modalidades urbanas y rural*” (www.plancaif.org.uy). Si bien no hay una diferenciación de las situaciones de discapacidad, el enfoque de derechos, la articulación con la sociedad civil representada en la participación de ONGs que participan del

programa, el contacto directo con las realidades de familias vulnerables, junto a una finalidad del centro orientada a la inclusión, aparece como un cambio en las condiciones estructurales que dejan abierta la posibilidad de visualizar, distinguir y reconocer diferencias y potencialmente reflexionar o actuar en base a ellas. Aparecen estos centros como un hito institucional en este proceso que marcó al menos en el plano discursivo la posibilidad de distinguir la diversidad de la diferencia, aunque no necesariamente se hayan planteado penetrar en la esencia de los cambios o reflexionar sobre los más pragmáticos de la cuestión. La inclusión asociada a la discapacidad queda libre a las disposiciones y capacidades de las distintas asociaciones civiles participantes del plan y a la actitud de sus equipos -como veremos más adelante.

Junto a este cambio que significó la emergencia de los Centros CAIF, el campo semántico se complejiza aún más, si percibimos que para estos niños de 0 a 3 años no incluidos en la escuela común ni especial que atienden situaciones solo desde educación inicial (a partir de 3 años), su no ingreso significa directamente una situación de exclusión, ya que a estas edades no se contemplan espacios alternativos (como el caso de Jardines de Infantes en la Escuela Especial) y el sistema tampoco impone la obligatoriedad del acceso.

“Lo que si estoy segura que esos niños les hace bien estar en un centro como de este tipo, porque los estas incluyendo dentro de la sociedad, y no apartándolos como en otra época se hacía, en la escuela y centros infantiles no siempre se integró, quedaban por fuera, no tenían posibilidad, y de esto no hace tantos años. Hay niños que no entran, este niño no puede caminar, no entra, este niño no puede ir solo al baño tampoco. En Primera Infancia el que no entra no está” (E. 14 Psicóloga)

“En Primera Infancia no estaban, dependías de la buena voluntad de que algún jardín privado, que tenga la voluntad de aceptarte al niño para estimularlo, pero es la buena voluntad de la dueña del jardín, nada más que eso....ahora con esta política de, bueno, vamos a incluir de a poco, entonces se empieza a abrir como lugar....es a pulmón por el momento” (E. 14 Psicóloga)

Asimismo en el discurso de estos centros de atención a la Primera Infancia, ya que no disponen de un dispositivo diferencial de atención, tampoco diferencian la integración de la inclusión. Términos como el de integración e inclusión aparecen empleados casi de una forma equivalente, y se asocia a la presencia de necesidades especiales.

La inclusión se piensa más en un sentido de apertura a una población de niños cuyos derechos se encuentran vulnerados y que presentan necesidades especiales.

“Pero el tema de la inclusión...no se pensó es una inclusión- se vio que era un niño que tenía que estar en un centro para compartir con otros niños, y bueno, después el tema de estas políticas públicas termina llamándose así, pero el centro siempre tuvo, por lo menos desde los educadores siempre se estuvo abierto al niño que pudiera llegar al centro” (...)Yo le sacarí la palabra inclusión (...).” (E. 8 Educadora)

“(...) y bueno desde ahí se trabaja, por eso nosotros no hablamos de incluir y de esos términos, es más un derecho a acceder a los servicios de la comunidad y para apoyar a esa familia para que salga adelante, para que ese niño tenga un desarrollo más adecuado para su infancia, pero desde ahí” (E. 7 Fisioterapeuta)

“Es que es un término que se usa normalmente en las escuelas, y se ha extendido a los centros infantiles, porque ya la educación empieza desde antes. Y en la escuela se utiliza integración, y si me parece que es bastante estigmatizante. Integrar es lo que hacemos siempre, integramos a todos los tipos de niños. Sin embargo estigmatizamos al que tiene una capacidad distinta, porque todos tenemos una capacidad distinta, una diferencia grande, motora, física, intelectual y como para decir también los incluimos, que buenos que somos. (E.14 Psicóloga)

“Acá nosotros hablamos de integraciones cuando el niño requiere de necesidades especiales (...) pero hay otros casos que el año hemos ido visualizándolos durante el año, y nos pasó que llegamos a cinco integraciones “(E. 11 Directora de Centro)

“Los niños con discapacidad, con los niños integrados, lo que pasa es que nosotros atendemos una población, que es tan complejo, porque en realidad capas que alguna de las instituciones de niños integrados, tienen a nivel familiar capaz que una fortaleza que les va a promover mucho más, que un niño que tiene un nivel de desarrollo acorde a su edad cronológica, pero tiene una situación de tanta vulnerabilidad de derechos en su casa que probablemente el desarrollo de ese niño se vea menguado a lo largo de ese proceso, que ya se ve, pero no tiene diagnóstico” (E. 13 Educadora)

La pregunta es entonces, ¿cuál es el alcance que tiene el concepto de inclusión asociada a la discapacidad en el escenario que inauguran estos centros? De acuerdo a los testimonios de los entrevistados, este alcance no varía sustantivamente del que definen los Jardines de Infantes, se vuelve siempre a la necesidad del diagnóstico médico como punto de partida o como un objetivo en el marco de un proceso. Es decir, se alinean al mismo discurso ya mencionado centrado en la diferencia, aun siendo centros que fueron creados en el marco del discurso de la diversidad. Esto revela que el discurso de la diferencia asociada a la discapacidad está arraigado en el sistema educativo y es compleja la relación entre ambos, más aun su distinción.

“Los CAIF y los Centros Diurnos desde siempre han incluido niños con algún tipo de discapacidad, el tema va partiendo desde el enfoque de derechos, que todo niño tiene derecho a tener una educación y una atención adecuada. Entonces, el problema acá es que no todos los centros contaban con personal capacitado para la atención, sobre todo para algún tipo de discapacidad, como alguna discapacidad más severa” (E. 4 Maestra, Directora Plan CAIF)

“Y hay veces, bueno, no estaba previsto tener a un niño, a una persona para atender a un niño con una discapacidad severa, por más que desde siempre en los centros CAIF hay algún niño con algún tipo de discapacidad” (E.4 Maestra, Directora Plan CAIF)

Esta situación, como mencionan los entrevistados, puede ser analizada en forma común para los centros CAIF y los Centros Infantiles de INAU (creados en el marco del Código del Niño de 1934). En el caso de los segundos, deudores de un discurso de la diversidad asociado al asistencialismo, que diferenció históricamente las situaciones asociadas a la discapacidad bajo dispositivos asistenciales diferentes, no pensados desde la educación sino desde la asistencia y la protección, se enfrentan al doble esfuerzo que significa incorporarse al nuevo paradigma de la diversidad pero también replantearse los vestigios del viejo paradigma, vinculado a mecanismos de acción propios del discurso de la diferencia asociada a la exclusión.

“Porque ahora todo el mundo habla de las neurociencias, de los aportes, de lo que se juega en los primeros tres años y es donde tenés que intervenir. Porque si pensás a nivel de organización y funcionamiento del centro, si vos tenés un niño que viene como te digo, que venía en su cascaron y necesitaba una persona al lado, entonces este niño era un niño de integración, se supone, pero necesitás generar las condiciones para la atención específica. No es que el grupo propone una actividad o vos la propones y la sigue. El grupo va por un lado y el niño va por otro” (E. 5 Psicóloga)

“Ahora, yo me pregunto en otras situaciones, como necesidades especiales, cuando hay una situación de necesidades complejas en el desarrollo, por ej., tuvimos niños que tenían 18 meses y no caminaban, se tuvo que hacer todo un trabajo...no sé esas cosas como las catalogan. Creo que no es lo mismo que atender a otros niños que tienen una situación de normalidad entre comillas” (E.6 Trabajadora Social).

4.2 Las experiencias de inclusión educativa asociada a la discapacidad y su contexto.

A partir de la aproximación al concepto de inclusión educativa desarrollado anteriormente, hemos dado cuenta de la procesualidad histórica del concepto, que toma diversos sentidos y significaciones, configurando diferentes escenarios donde los actores desarrollan sus prácticas. Desde esa perspectiva, este relato desestima las consideraciones lineales y monolíticas del discurso de la inclusión y pretende mostrar una realidad compleja donde las subjetividades, las rutinas, las narraciones, los hábitos y las prácticas de los sujetos son componentes significativos de una trama social tan mutante como incierta en sus logros y resultados. En base a ello este apartado pretende rescatar los núcleos problemáticos sobre los que se construye la experiencia de inclusión educativa.

En primera instancia es necesario identificar y clarificar una serie de condiciones a partir de las cuales es posible gestionar una relación educativa que posibilite un proceso inclusivo. Estas condiciones pueden ser de diferente naturaleza, contextual, organizacional o de los propios actores, y que pueden incidir tanto facilitando u obstaculizando esta posibilidad. A nivel contextual o macro identificamos condiciones vinculadas a la política educativa y a los marcos normativos. A nivel meso u organizacional la forma que puede presentarse para los diferentes centros educativos y las formas colectivas de afrontamiento. A nivel micro haremos referencia a las condiciones que aportan las personas (actores educativos) que se vinculan con sus competencias, trayectorias y vivencias construidas en torno a sus experiencias previas. Esta necesaria distinción de utilidad para el análisis, se despliega en la realidad social de formas complejas, interdependientes y cambiantes, poniendo juego como veremos estrategias, recursos y acciones en los diferentes niveles para recibir al otro diferente.

4.2.1 El marco normativo: la Ley formal y la Ley resignificada.

La Ley de Educación aparece como una norma que marca el “deber ser” y que recoge un proceso de reconocimiento de derechos para las personas con discapacidad y la inclusión educativa. Estos cambios, que se procesan a partir de la década del 80 se incorporan progresivamente en la normativa interna del Consejo de Educación Inicial y

Primaria, acompañando los cambios a nivel de la academia y de la normativa internacional sobre el tema.

A partir del análisis podemos identificar dos posiciones en relación a la incidencia de la normativa en las prácticas de los docentes y que denominaremos como: la ley resignificada y la Ley formal. La primera plantea que los cambios en relación a la inclusión de los niños y niñas con diferencias asociadas a la discapacidad y su presencia en la educación común no se procesarían a partir de un cambio de normativa. En esta primera posición la Ley por sí sola no constituiría un elemento de cambio sin una resignificación necesaria de lo que esa inclusión comprende a diferentes niveles. Se trataría de un reconocimiento normativo que por su sola existencia no conlleva efectos, y si los tiene son de muy baja incidencia en la práctica de los actores docentes. Estos cambios en la mirada y el lugar dado al otro “diferente” se vincularían no solo a la presencia o ausencia de ley, sino a los diferentes sentidos que asume ligada a como los actores piensan la presencia del otro, cambian actitudes, promueven cambios institucionales y toman diferentes posicionamientos éticos.

“Yo creo que esto es algo muy personal, y pienso que más allá de lo que la ley indica, que todas las escuelas deben ser inclusoras, si hay algún maestro que por alguna razón, sea personal, o de formación, o lo que quieras, que no está en condiciones de recibir al niño, es mejor no imponerlo, porque si no le hace bien a nadie. No le hace bien al docente, ni al propio niño, ni a la familia, ni al resto del grupo porque trabaja de una forma que no es la más conveniente.” E. 38 Maestra Inspectora.

“(..) La ley no cambia las cosas, porque lo que tiene que cambiar son las actitudes humanas, pero desde el lugar de habilitar que no siempre las cosas son posibles. No siempre se pueden dar. Y cuando vos reconoces que algo no se da, estás habilitando el sí, quizás lo puedas intentar, y ya hay un cambio de actitud. Para mí lo que es impuesto está condenado al fracaso, porque jugas al como si, si yo incluyo. Y de repente lo tienes ahí como una planta, y cumplís con la ley, pero cumplís con el niño” (E. 39 Maestra Directora).

“Primero y el principal es que la maestra acepte, pero que acepte, no porque es algo determinado por la normativa, sino que este realmente sensibilizada en lo que significa atender a un niño con discapacidad” (E. 23 Maestra Inspectora Nacional).

La segunda posición y que denominaremos la ley formal plantea una situación de aplicación de la normativa como punto de partida para posibilitar los cambios educativos, para en una segunda etapa poder pensar las formas. Es decir, el carácter normativo que

marca la ley amerita que el niño/a sea aceptado en un centro en base a la mera aplicación formal, se impone sin que medien instancias de reflexión sobre las implicancias en términos prácticos de la promoción de este cambio. Es decir, primero la ley y luego los cambios.

“(...) lo que hay que hacer es aplicar la normativa. Uno lo tiene que tomar al niño, obligatorio que vaya a la escuela, lo tomamos y vemos que apoyos necesitamos como directores, como maestros, que buscamos, donde lo podemos ir ubicando, y quizás el niño el año que viene puede pasar a una escuela especial, porque si no haces ese trabajito de hormiga capaz el niño no entra.” (E. 24 Maestra Inspectora).

“La ley dice que las escuelas son inclusoras, que no podemos rechazar, en realidad rechazar no se puede, no podemos hacerlo. En la inscripción no sabemos, no lo traen porque piensan que uno lo va a discriminar. Entonces uno que hace, busca todos los caminos (...)” (E. 24 Maestra Inspectora).

Adoptar esta posición se vincula a la problemática ligada a estos procesos de inclusión que algunos actores expresan en relación a la “equidad entre instituciones”. Es decir, la aplicación universal de la norma para generar condiciones iguales para todos los centros en el caso de los Jardines de Infantes. La referencia a la inequidad entre instituciones en relación a la inclusión, en la medida en que algunos no aplican la norma bajo el supuesto de que no están dadas las condiciones para promover los cambios que esto conlleva (o simplemente no están dispuestas), se evidencia en el discurso como un sentimiento de injusticia respecto a la situación de la institución y de los docentes que la aplican, así como para con las familia y el niño. En este sentido la ley marca una orientación a seguir, una formalidad, que no se cumple necesariamente en la práctica, no apareciendo a nivel del sistema las sanciones por incumplimiento o los mecanismos para corregir esa inequidad (por ej. otorgando más recursos a las escuelas inclusoras o reconocerlas bajo otro tipo de incentivos).

“Si vos no podes, no podes decir no, eso en la escuela pública no existe. Pasa....legalmente no puede pasar. Vos no podes decirle a nadie que el niño no ingresa a la escuela” (E. 10 Psicóloga).

“A ver, siguen no aceptando, la ley no significa nada, porque yo los que tengo vienen de otros lados que no los quieren porque yo reconozco la situación de un padre cuando viene con un niño que no lo han aceptado en otro lado. A veces puede ser, no pueden, no sé, tener un niño integrado en un salón chiquitito, o tener grupos muy numerosos, se vuelven locos, pero sí el discurso va por un lado y la práctica va por el otro, porque yo

no veo que se tome ninguna medida a las instituciones que no aceptan, nadie toma ninguna medida. No sé quien la tiene que tomar, pero o no le avisan al inspector” (E. 25 Maestra Directora).

“Si, la ley (...) tenemos que ser inclusores, pero no tenemos las herramientas. Pero que pasa, todos no lo somos, porque estos niños que te estoy contando, que son severos, que venían de otras instituciones -publicas te digo- que les decían que no tenían gente especializada. Entonces vinieron así, pobre gente” (E. 25 Maestra Directora).

“Te dicen no tengo personal capacitado para atenderlo, ni tampoco nadie hace nada, porque el padre tiene el derecho de elegir la escuela que decida para su hijo, y eso nadie lo ve. Si yo quiero que venga acá, porque tiene que ir a otro lado, hay inequidad en eso, porque no sé cómo se instrumenta la inclusión del niño en la institución que elija el padre, pero que eso no funciona, no funciona” (E. 25 Maestra Directora)

Respecto a cuales serían los actores fundamentales para la aplicación efectiva de la Ley, el director aparece nuevamente con un rol importante en este posicionamiento, que puede marcar una impronta al interior de la comunidad educativa.

“(…) la puerta de entrada es el Director, y si trabajaste con el equipo docente y se acordó de que bueno, vamos a aplicar esta ley, que nosotros por ser docentes lo tenemos que hacer, si eso queda claro un director no le puede decir que no a un niño” (E. 24 Maestra Inspectora).

En relación a los Centros CAIF, aparecen otras normativas generales como marcos referenciales, donde la Ley de Educación queda en un lugar secundario, poco conocida o no mencionada por algunos entrevistados. La perspectiva de derechos desde la CIDN toma centralidad. Sin embargo, esta perspectiva de derechos aparece en el discurso como una posibilidad para pensar los procesos inclusivos y no como una “obligación” desde la norma.

Si bien todos los Centros CAIF que participaron de este trabajo dan cuenta de experiencias inclusivas de muchos años, se reconoce que a nivel del Plan CAIF no hay nada estipulado por escrito, estableciéndose una orientación sobre cupos, dependiente de la capacidad de cada asociación civil respecto a los recursos y de los equipos técnicos de cada Centro. De acuerdo a esto último cada Centro CAIF puede asumir un posicionamiento diferente, marcando una situación heterogénea en el escenario educativo para niños de 0 a 3 años respecto a la inclusión educativa asociada a la discapacidad.

“Bien, CAIF y los Centros Diurnos desde siempre han incluido niños con algún tipo de discapacidad, el tema va partiendo desde el enfoque de derechos, que todo niño tiene derecho a tener una educación y una atención adecuada”(…) Y hay veces, bueno, no estaba previsto tener a un niño, a una persona para atender a un niño con una discapacidad severa, por más que desde siempre en los centros CAIF hay algún niño con algún tipo de discapacidad” (E.4 Directora Plan).

“No tenemos una normativa en ese aspecto, pero bueno, en el marco general del principio del niño como sujeto de derechos lo que se establece es que posibilidades tenga el niño para poder integrarse. Incluso hemos tenido niños con dificultades motoras, y se ha acompañado con la presencia de algún referente familiar, que los trasladara, porque no estaba previsto” (E.4 Directora Plan).

“Que yo sepa no, en CAIF no hay nada por escrito, en las reuniones de la red ha surgido que de acuerdo al modelo hay una cantidad máxima de niños que se pueden integrar, pero no hay nada escrito, nada formal al respecto, como que cada CAIF se va manejando. Pero ellos te ponen una cantidad máxima, pero no te ponen recursos para poder llevarlo a cabo, porque son situaciones complejas” (E. 22 Trabajadora Social)

“(…) primero llame a la supervisora para ver si había algo que nos amparara. Cuando llame me dijeron no hay nada...no hay un reglamento ni nada que te ampare ante una toma de decisiones” (E.20 Maestra)

En los Centros Infantiles de INAU que formaron parte de este trabajo, y al igual que en los Centros CAIF, la Convención de los Derechos del Niño toma una centralidad importante como referencia normativa para pensar la inclusión. El cambio de mirada hacia estos Centros forma parte de un proceso, donde se reposicionan, trascendiendo un rol netamente asistencial como marca de origen, y toman un lugar a revalorizar como centros de Primera Infancia (teniendo en cuenta que ofrecen cobertura diaria para niños de cero a tres años). La inclusión en sentido amplio aparece como una impronta de algunos centros, pero al igual que para los Centros CAIF, se reconoce las particularidades que cada uno le pueda dar, lo que marcaría las posibilidades y limitaciones para habilitar una educación inclusiva.

“Y bueno, la currícula de Primera Infancia, la Convención de los Derechos del Niño, acuerdos de la ENIA, y en las políticas todos estamos muy aggiornados desde donde pararse, y bueno desde ahí se trabaja, por eso nosotros no hablamos de incluir y de esos términos, es más un derecho a acceder a los servicios de la comunidad y para apoyar a esa familia para que salga adelante, para que ese niño tenga un desarrollo más adecuado para su infancia, pero desde ahí” (E.7 Educadora)

“Creo que se valoró un poco más, se pensaron más estos centros como centros educativos y no tanto como un dispositivo netamente asistencial (...) Ahora lo de la integración no estamos preparados, la gente no está preparada ni los centros tampoco (...)” (E. 5 Directora de Centro).

A partir del reconocimiento del marco normativo como una referencia presente y necesaria, pero no suficiente, hemos diferenciado dos visiones que visualizan a la Ley en posiciones diferentes respecto al procesamiento de cambios en relación a la inclusión educativa asociada a la discapacidad, y que denominamos la ley resignificada y la ley formal. Asimismo en los Centros CAIF y Centros Infantiles de INAU destacamos el protagonismo que toman otros marcos normativos generales como la CIDN frente a la Ley de Educación, no apareciendo normativas específicas internas en relación al tema. Es en este contexto normativo que se inscriben las prácticas de los actores, que dan cuenta de estrategias y acciones que se desarrollan con consecuencias diferentes para el proceso inclusivo y que analizamos a continuación.

4.2.2 El proceso de ingreso a las instituciones en Primera Infancia.

Para los Jardines de Infantes la gran mayoría de los entrevistados docentes, que desempeñan cargos docentes, de dirección y de inspección, reconocen que no existirían formalmente barreras a la inscripción a partir del sistema que se implementa en las escuelas de ANEP (Sistema Gurí).

Sin embargo, en la realidad se puede identificar situaciones donde se presentan dificultades para el ingreso de niños y niñas con discapacidad, fundamentalmente los casos más complejos. Esta realidad marcaría asimismo una actitud de algunas familias que en el caso de conocer y aceptar la dificultad o patología de sus hijos, tienden a “ocultar” la información por miedo a no poder ingresar, lo que de alguna manera podría incidir en el vínculo posterior con la escuela y generar mecanismos de defensa desde las instituciones y de las propias familias.

Los mecanismo bajo los que se procesa este criterio de no ingreso, se refiere a planteos de falta de condiciones edilicias, falta de recursos especializados y cupos disponibles, quedando la familia en una importante situación de vulnerabilidad si no cuenta con los recursos personales, familiares y comunitarios para poder viabilizar este ingreso.

A partir de este punto podemos identificar tres trayectorias posibles vinculadas al posicionamiento de la escuela al momento del ingreso. Por un lado, la escuela de puertas abiertas, donde se procede al ingreso para luego generar las condiciones y habilitar un proceso de inclusión. Una segunda posición podría ser pensada como una escuela que mira la diferencia y cierra o abre sus puertas dependiendo del diagnóstico, y una tercera posición que sería la escuela que no abre la puerta y donde la inclusión no se habilita como posibilidad. A modo de ejemplo de las tres posiciones:

“Es una comunidad educativa muy inclusora, y que tú le dijeras a un niño que no podía ir al Jardín de infantes porque tenía tal o cual discapacidad, era, no sé, no se podía, pero no se podía desde lo ético, pero era como un mandato social comunitario, tanto desde la Escuela como del Jardín y la Escuela que respondía a ese mandato construido por el colectivo comunitario.....” (E. 39 Maestra Directora).

“Tenés que abrir la puerta y dejar entrar. Los prejuicios están en el sistema y en los adultos. Los niños no los tienen. A veces no vienen con diagnóstico y tenés que generar las condiciones”. (E 5 Directora Centro De Primera Infancia)

“A este niño le dijeron varias escuelas que no el año pasado, y vino en cuatro, y fue un año perdido....y si el padre no va a primaria, puede ser que el inspector no se entere. Así que se quedó en la casa y se le dio el ingreso este año.” (E. 28 Maestra Directora).

“(...)muchas veces llegan acá después de recorrer varias Escuelas Públicas que le dicen que no. Acá con N, tiene TGD pero no se sabía en ese momento, no tenía diagnóstico, pero evidentemente algo tenía. Y a sugerencia de la Inspectora vino para acá, para evitarle a la familia que le dijeran que no (E.37Maestra).

“Es bravo, a veces es complicado, te piden primero todos los detalles del perfil, a ver cuál es el perfil, primero los papeles. Una lógica muy diferente a lo que hacemos acá. Y tienes que ponerte en ese lugar para ayudar a que el niño acceda. Osea empezar a pensar desde una cabeza de discriminar para incluir, para que entre.” (E.8 Fisioterapeuta).

Esta coexistencia de posiciones podría asociarse a la estrategia de algunas familias, que en ocasiones tienden a ocultar la diferencia asociada a la discapacidad.

“Me parece que es porque la familia tiene miedo al rechazo, que le digan, no acá no se puede. Porque esto pasa. Yo creo que es miedo de la familia a que el niño sea rechazado por la institución, acá no hay lugar, no hay cabida, porque les cuesta a ellos también asumir el problema.” (E. 38 Maestra Inspectora).

“En general la familia te dice cuando es algo evidente, sino por lo general no te lo dicen...capaz que es miedo al rechazo o que no han tomado conciencia “(E. 28 Maestra Directora).

En otros casos el reconocimiento de las necesidades especiales educativas es parte de un proceso, que exige al educador generar las estrategias adecuadas para la atención, que no se plantea desde la inscripción del niño, sino en el transcurso del año, y que coexiste con situaciones de niños que ya eran conocidas por el docente, lo que puede generar un sentido de sobrecarga en el educador. Este reconocimiento en proceso puede darse en los escenarios ya planteados, es decir en escuelas de puertas abiertas, donde no incidiría en la trayectoria posterior, en las escuelas que miran la diferencia y pueden abrir o cerrar las puertas o en aquellas que no abren la puerta. En estos dos últimos escenarios la identificación de las diferencias en proceso podría dar lugar al efecto de “puertas de vaivén”, donde a partir de esta identificación el niño no es incluido.

“Muchas veces en la inscripción el papá no lo lleva, no nos enteramos de lo que le pasa. Uno le pregunta, le pedimos información. Nosotros sabemos que somos escuelas inclusoras, que tenemos que recibir a todos los niños. Es como te digo, a veces empiezan las clases y nos encontramos que en una clase hay cinco que necesitan apoyo especial, de los cuales dos puede ser que estén diagnosticados y tres que o no están diagnosticados o no nos dijeron nada.” (E. 24 Maestra Inspectora)

“(…) Muchas veces la maestra recibe un grupo de niños del cual no sabe nada, eso sucede en tres y cuatro años, y si en el grupo la familia no dice, ya la maestra los primeros días va detectando, observa algunas conductas, o desde lo físico, o desde la integración al grupo de pares y todo lo demás, que hay algo que no está de acuerdo con su experiencia, y ahí ya empieza toda la derivación, el andamiaje, con la familia, con las redes. En muy pocos casos los niños ya vienen con un diagnóstico, con un tratamiento. Lo que casi nunca se dice es en el momento de la inscripción que el niño tenga algún problema.” (E.38 Maestra Inspectora)

En el caso de los Centros CAIF encontramos diferencias en el proceso de ingreso asociadas a las dos modalidades de atención que ofrecen y la edad de los niños. El ingreso antes de los dos años se da en modalidad de Experiencias Oportunas, donde el niño concurre al Centro una vez por semana con un referente familiar. De acuerdo a lo manifestado por los entrevistados es visualizado como una modalidad posible de inclusión independiente de la edad para el caso de niños con discapacidad, pero teniendo en cuenta que el niño permanece en compañía del referente familiar no implica para el Centro una exigencia en relación a los recursos. Es en esta etapa (0 a 2 años), muchas veces se da el proceso diagnóstico o de identificación de diferencias.

“(...) acá vienen de bebés a oportuna, y veces el diagnóstico se descubre entre los primeros años, porque vienen de bebotes, en los primeros años no hay diagnóstico. A veces sí, directamente vienen con la orden y dicen “el pediatra me dijo que le haría bien que viniera a los talleres de estimulación oportuna” u otras cosas que te dicen “me dijeron que acá siempre reciben”. Siempre pasan por estimulación y M tiene una mirada más técnica, y después vemos, porque a veces tienen tres años pero quedan en un grupo de dos, por el tema del desplazamiento, por lo madurativo, entonces quedan en un grado menor”. (E.20 Maestra)

Igualmente esta posibilidad de inclusión, y al igual que en el caso de las otras instituciones se vincula a los escenarios posibles ya planteados, y que depende del posicionamiento de los distintos centros y de la capacidad sentida de las distintas asociaciones civiles que gestionan los centros. La autonomía para la ubicación de los niños en los distintos grupos, también es visualizado como una potencialidad para los educadores, y que posibilita una flexibilidad mayor que en el caso de los Jardines de Infantes.

En el caso de los Centros Infantiles de Inau se presenta el mismo escenario respecto a que queda condicionado el ingreso a la posición y disponibilidad de los diferentes Centros, y pueden presentarse las tres trayectorias ya planteadas. A diferencia de los Centros CAIF, donde la modalidad de experiencias oportunas marca una forma de inclusión limitada, en el caso de los Centros Infantiles y como veremos más adelante el horario aparece como un mecanismo de regulación del proceso de ingreso, considerando que el niño ingresa en modalidad diaria antes de los dos años.

4.2.3 Las condiciones de permanencia: el poder estar y sus límites

En el discurso podemos distinguir la identificación de “diferencias” asociadas a la discapacidad que posibilitan el poder estar en la institución, y otras “diferencias” que aparecen como limitantes para la permanencia de los niños y niñas. De acuerdo al marco teórico y el recorrido histórico que diera lugar a la educación segregada ya analizada, destacamos como una de las preocupaciones desde el sistema educativo las “perturbaciones” que estas diferencias pueden generar en el otro, tanto a nivel de los educadores, como a nivel grupal y en el resto de la comunidad educativa. Asimismo los entrevistados mencionan la necesidad de contar con herramientas y recursos diferenciales para el abordaje educativo, con las que sienten que muchas veces no cuentan.

En este sentido las diferencias que implican para los niños y niñas una limitación motriz o sensorial, sin compromiso cognitivo podrían requerir de ciertas adecuaciones, como condiciones edilicias para el desplazamiento y del traslado, sin presentar desafíos mayores para los educadores, y que pareciera correlacionarse con la acumulación de experiencias inclusivas vinculadas a ciertos diagnósticos.

“Mira, hay niños que tienen patologías, pero que se manejan bien, que usan silla de ruedas, o sordos, o espina bífida, pero viste que cognitivamente ellos son normales, no presenta dificultad más que el traslado, o las condiciones edilicias, que tenga una buena puerta, una buena rampa. He visto y trabajan bien, y no es un peso más para la maestra” (E. 24 Maestra Inspectora).

“(…) tenemos casos de niños con problemas motrices que no tienen ningún tipo de integración, osea nada que ver, que están en silla de ruedas o tienen problemas para caminar. No hay problema ninguno, lo que pasa es que, me parece que el tema del autismo es como que más delicado (...) Capaz que más o menos a el educador le cuesta más o le cuesta menos según sus características personales. Yo que hace once años que estoy, es como que estamos más duchas de que vengan niños con dificultad, estamos como más duchas, no nos afecta.. (E. 18 Educadora).

“Los que mejor se integran son los niños con Síndrome de Down” (E. 1 Trabajadora Social)

“En los casos de discapacidad intelectual tú te planteas la adaptación del curriculum, y con niños con problemas físicos generalmente no hay dificultades...” (E. 40 Maestra Directora).

Los niños y niñas que presentan problemas de conducta o vinculares son los que ponen en juego tensiones que generan una mayor “perturbación” en toda la comunidad, y ante los que muchas veces no se visualizan condiciones de permanencia en la institución, sin la reformulación de los recursos puestos a disposición del docente para su abordaje y atención.

“Pero el problema son esos niños que te planteas cómo seguir con el grupo y atenderlo a él. Realmente no podía quedarse ni un rato con una actividad, y cómo hace el maestro con veinticinco o hasta con treinta. Imposible” (E. 40 Maestra Directora).

“ Para mí los casos más complicados son los niños autistas, pero autista autista, no el Asperger que capaz se puede enganchar, pero el que vive en su mundo, es muy difícil llegarle. Acá tenemos un niño que viene, pero viene dos horas para estar con otros niños, pero el deambula, no logra contactarse, disfruta en la parte de música y logra

quedar un poco quieto. Pero para mi es el caso que más cuesta, las niña que tenía espina bífida fue progresando” (E. 33 Maestra Directora).

*“(…)nos tocó con V, un nenito que estuvo acá que tenía autismo, pero era un autismo agresivo, él se daba contra las paredes, se lastimaba, era agresivo para sí mismo. Entonces claro ahí no sabíamos cómo actuar ¿qué hacer? Sacarle toda esa ira ¿no? sacarle, ósea él se encerraba en sí mismo. Entonces claro ahí nos costó pila, pedíamos ayuda de todos lados y no había. La mamá no pudo sostenerlo, no lo traía tan seguido. Creo que ahí nos sentimos más desbordados. Porque se daba contra las paredes, se lastimaba, gritaba.
(E. 18 Educadora).*

“(…) lo más complejo para el docente sabemos que es cuando hay patologías conductuales, las crisis, como manejar las crisis y los vínculos violentos (E. 38 Maestra Inspectora)

“(…) Me encuentro con el caso de un niño con vínculos muy violentos, que está continuamente agrediendo a los otros niños, a la maestra, a los otros adultos. Y entonces, que hacemos con ese niño? Porque si la maestra lo está conteniendo, los veinticinco no cuentan, y si la maestra atiende al resto, el niño se desajusta. Entonces estamos con ese problema, que para mí es muy serio, y que hay como un vacío reglamentario” (E 38 Maestra Inspectora).

El poder pensar en las “diferencias” asociadas a los límites para la permanencia en un espacio en la enseñanza común, permite identificar un aspecto que trasciende la cuestión de la localización en el sistema, y habilita el cuestionamiento de pensar las consecuencias para el niño de compartir este espacio.

“ Yo creo que hay niños que está tan afectados, tan vulnerado su derecho a la salud, tan comprometido que no puede compartir, él no puede compartir con otros, porque le afectan los ruidos(...) Uno entiende que la familia tiene que tener una respuestas educativas o de cuidados para ese niño....pero hay situaciones que no puedes pensar que pueda compartir con otros lo que es la organización de una clase, o la organización de una escuela, o de un tiempo pedagógico, no pueden, pero no pueden, no porque no puedan los demás el maestro no pueda o los demás no lo toleren, es porque él no puede, porque no puede tolerar los ruidos o mínimamente pueden tener una actitud de integración al grupo, porque ni siquiera lo registran” (E. 39 Maestra Directora).

“(…) trabajé con niños con Síndrome de Down, tres o cuatro autistas en este jardín y en el otro un autista severo, y me parece que el limite esta cunado al niño que está incluido no le hace bien, y al grupo tampoco le hace bien. Pero al grupo no le hace bien, cuando el maestro tiene un grupo con veinticinco, y el niño corre por todos lados, y se da contra las cosas, y vos no vas a poder atender otra cosa que a ese niño, y entonces no está siendo para el grupo ni está siendo rico para él, porque pobrecito no entiende ni el entorno en el que esta, y no le estas aportando absolutamente nada, más que correrlo

atrás. Entonces me parece que ahí está el límite cuando puede ser incluido y cuando no se puede. (E 26 Maestra).

Como hemos mencionado en este punto podemos dar cuenta de la presencia de “diferencias” que quedan ubicadas a nivel del niño o niña, operando como condiciones que intervienen en el proceso de inclusión a nivel de la individualidad, que pueden implicar un mayor o menor grado de perturbación a nivel de los educadores, del grupo y de la comunidad educativa. Estas diferencias operarían como condiciones intervinientes para la posibilidad de un proceso inclusivo en la educación común, que quedan ubicadas en principio a nivel del niño o niña, pero que necesariamente hacen referencia al “entre”, es decir al impacto que genera en el otro esta diferencia como perturbación a su propia alteridad y a nivel institucional en relación al proceso histórico que da cuenta de su función y emergencia como institución escolar.

4.2.4 El horario

La adecuación horaria aparece como una estrategia y un mecanismo de regulación de la permanencia, pero también como recurso en un intento por sostener la permanencia de ese niño o niña en la institución, sin un marco normativo claro, de acuerdo a lo sentido por los entrevistados.

La búsqueda de “lo mejor para el niño “desde la mirada adulta, figura como la idea orientadora de esta adecuación, pero en este punto se ponen en tensión las necesidades familiares de cuidado y los recursos que la sociedad ofrece para su inserción en los diferentes espacios, así como la continuidad educativa, que se puede ver truncada si no se cuenta con un abordaje diferencial.

“(…) pensando pura y exclusivamente en los niños, hacemos lo mejor para el niño, no lo mejor para la escuela, ni lo mejor para la familia. Si para el niño lo mejor es concurrir una hora al jardín, y después a las atenciones especiales que tienen, a las clínicas, eso es lo que hacemos. Si para el niño lo mejor es una escolaridad compartida, es decir, mitad del horario en el jardín y mitad del horario en una escuela especial trabajamos para eso. Hay muy pocos grupos de inicial en escuela especial, pero tratamos que sea un centro de recursos (E. 23 Maestra Inspectora).

“(…) Yo creo que varía mucho según cada niño y cuál es su problemática, entonces estoy convencida que no todos los niños pueden estar en la institución todo el horario, porque no se mantienen. Pero acá chocamos con lo reglamentario, que no hay nada escrito, nada que proteja (...) Porque hasta hace el año pasado, o hace dos años

hacíamos lo que se llamaba reducción horaria, donde el niño podía venir una hora y media, medio horario. Pero es que no damos solución a nadie, ni al niño, ni a la familia, ni a la maestra, ni a nadie, pero no tenemos herramientas para tener a ese niño cuatro horas o más para tener a un niño con ese tipo de problema. Yo he estado, y lo vi, la maestra con el niño entre sus piernas para contener sus crisis y yo me acerco y me golpea. Y el resto de los niños?” (E. 38 Maestra Inspector).

“Mira, capaz que están convencidos que todo el horario es lo que debe hacerse, pero hasta donde los demás niños tienen que resistir, si tira cosas, arranca el pelo, y los padres de los demás niños te lo dicen. Entonces está bien todo el horario, pero con ayuda de quien (E. 41 Maestra).

“(…)Esa niña tenía poco lenguaje, tiraba del pelo, tenía conductas muy complicadas y estaba en riesgo su físico y el de los compañeros porque podía agarrar un plato, un cubierto y poder agredir a los niños con dos años. Hablamos con la pediatra y con la neuropediatra de Serenar y una de las cosas que nos planteó es que si, que en un grupo de 20 niños ella se sentía como mucho, que lo ideal era un grupo chiquito, que nosotros no tenemos esa posibilidad, y le cortamos el horario, en vez de venir todo el día venía dos horas. Y la situación familiar necesitaba que estuviera acá, porque los abuelos estaban también cansados, y bueno, hicimos todo lo que pudimos, la psicomotricista, y yo íbamos a trabajar a la casa y todo, pero al final fue duro porque la familia dijo “si no la quieren todo el día me la llevo” (E. 20 Maestra).

La adecuación horaria también puede ser vista como una posibilidad en el camino de adaptación del niño y de los equipos. En este caso se van identificando fortalezas tanto en el niño como también a nivel del equipo, sintiendo la confianza en su capacidad para atender a ese niño, donde la ampliación horaria progresiva aparece como una condición de posibilidad habilitadora de un vínculo educativo.

“Les digo, empezamos de a poquito, de a poquito, y el equipo agarra la mochila y terminan haciendo ocho horas o cuatro horas “(E.19 Maestra).

Como mencionáramos más adelante, el criterio bajo el que se determina la adecuación del horario plantea varios puntos de tensión en relación a los criterios con los que el mismo se define, y con diferentes actores que intervienen, como la familia, el niño, el docente, los equipos, las direcciones, inspecciones y autoridades con intereses y visiones diferentes. Esto se da tanto a nivel de los Centros CAIF como en los Centros Infantiles de INAU, donde la definición de los equipos en este punto en apariencia tiene un mayor grado de autonomía respecto a la situación de los Jardines de Infantes, donde la definición a nivel

central aparece más claramente como orientación, aunque sea vivenciado como una limitación de la autonomía de los diferentes centros.

4.2.5 El trabajo con las familias

Uno de los temas recurrentes que los actores educativos destacan es la importancia del trabajo con las familias. Con ciertas particularidades, dependiendo de la edad de los niños, el vínculo con la familia aparece como un punto central para posibilitar la inclusión y la aceptación de la diferencia asociada a la discapacidad. La carga de frustración, la negación y los recorridos institucionales diversos por parte de la familia darían lugar a un vínculo donde la aceptación como parte de un proceso, toma una configuración en espejo entre familia, docentes e institución.

“La familia del niño que vas a incluir, que tiene que colaborar mucho, esto es algo bastante determinante. A veces las familias no apoyan la inclusión o hacen más difícil el trabajo, a veces es difícil” (E. 26 Maestra).

“(…) el diálogo con la familia es fundamental, las entrevistas con los padres, saber en que camino va la institución, generar la confianza, porque en estos contextos es muy difícil, el vínculo con las familias es fundamental, y lo vas generando muy de a poco” (E. 25 Maestra Directora).

“Pero nos toca eso, lo de la aceptación. Yo me acuerdo de M divina, una madre, conseguimos equinoterapia para llevarla acá cerca, tener que decir una mamá tienes razón y ponerse a llorar acá, pero creo que uno lo toma como, mira que se va al paseo, vamos al paseo, mira que va a el campamento, mira que se va a quedar a dormir acá y uno lo toma como algo natural y eso ayuda a la familia a aceptar.” (E. 20 Maestra).

“Yo en particular, he tenido de todo lo que te puedas imaginar, sordos, ciegos, niños del Inau, y también he tenido familias, que como que pa...les abris el cielo, alguien quiso a sus hijos” (E. 34 Maestra).

El espacio y los tiempos dados al encuentro es diferente para estas familias, donde se pone en juego la experiencia del educador y de los equipos para posicionarse y brindar contención. Aquí identificamos una diferencia importante que distingue al maestro de Jardín de Infantes de los equipos interdisciplinarios en CAIF o Centros Infantiles, ya que en el primer caso el docente se siente solo al enfrentar esta realidad y la angustia de la familia.

“La experiencia es fundamental, te da algo que aprendes a manejar al padre, nadie te lo enseñó nunca. Si un padre te plantea en la puerta algo, saber que no lo puedes seguir en ese momento, lo tienes que hablar en otro momento. No puedes atenderlos en la puerta y seguir, necesitas un tiempo para dedicarle, y más en esos casos. A veces hay que saber que hay detrás de eso (E. 29 Maestra).

“(…)los tiempos de la familia, y la madre llorando ahora a fin de año me dice lo que no hice en dos años por no escucharte lo tengo que hacer ahora. Le llevo eso y fue agotador, pero hay que aceptar ese tiempo” (E.20 Maestra).

En el caso de los Centros CAIF y Centros Infantiles, tomando en cuenta la edad en la que ingresan los niños, el trabajo se focaliza en ocasiones en poder ayudar en el proceso de identificación de las diferencias y su gestión. En este caso la tarea se distribuye a nivel del equipo, oficiando de factor protector para el educador que realiza la atención directa.

“Yo he estado más en las gestiones puntuales, la coordinación con las instituciones, el acceso a la asignación doble, a la pensión por discapacidad, lo que les corresponde. Siempre les explico que la asignación doble le corresponde a todos y las pensiones hay que ir viendo. Les sacamos hora, y acompañamos en los casos que se les complica, acá las familias han respondido bien, les hago el planito, lo que hay que llevar, y siempre depende de ellos (E.22 T. Social).

Otro tema que aparece como significativo es la postura del resto de las familias del grupo de clase frente a la presencia de un niño o niña con discapacidad, generando diferentes mecanismos que tienen que ser manejados a nivel institucional. En este punto los recursos humanos con los que cuentan las instituciones y la distribución del trabajo aparecen como determinantes.

“A veces ha pasado, no es lo más común, pero ha pasado que los padres se oponen a que haya un niño incluido en el grupo, te plantean que el niño va a atrasarse, que no le vas a prestar atención a los otros niños, que va a copiar las cosas que hace el niño diferente, que el grupo se atrasa, por ahí vienen los planteos. Viene desde ahí, el miedo que puedan imitar cosas, o que el grupo se vaya a atrasar (...)” (E. 26 Maestra).

“A la familia le cuesta mucho entender que cuando un niño tiene determinada discapacidad obviamente necesita más atención de esa maestra, y entienden que se desatiende a sus hijos para atender a ese niño con discapacidad. Y ahí empezamos a hacer todo un trabajo de mediación las familias, y el equipo directivo y los docentes, porque a veces se da el problema de que los docentes de la institución no ven a ese niño como un niño de todos, entonces parece ser que la maestra que lo tiene es la única responsable, y los demás maestros no entienden que los niños son de todos, y por lo

tanto todos tenemos que aceptarlo y colaborar para su atención” (E. 23Inspectora Nacional).

4.2.6 El grupo de pares y la inclusión educativa

Todos los entrevistados de las diferentes instituciones destacan a los compañeros pares como referentes importantes para la inclusión de un niño o niña con discapacidad a nivel grupal. En este sentido, y teniendo en cuenta la edad de los niños es el momento de ingreso al sistema educativo. Muchas veces es la primera experiencia de inclusión social fuera del hogar, por lo que constituye en una fortaleza a potenciar para facilitar estos procesos inclusivos. La experiencia del encuentro con el otro diferente para los niños puede formar parte también de ese aprendizaje que puede marcar su mirada hacia la diferencia, favoreciendo los procesos inclusivos en otros espacios sociales. El establecimiento de un vínculo donde la diferencia es aceptada con naturalidad, la colaboración, el respeto y el enriquecimiento para todos son características que toma este recibimiento por parte de los niños y niñas.

“Los gurises no tienen problema, no tienen problema, al revés, es lo más fácil. Te preguntan, dudas, porque, como, la aceptación...es natural la inclusión para ellos, no es algo inventado, traído de otro lado, ayudan, aprenden a manejarse con el otro, y que pedirle y que no, como vincularse, son los únicos que no tienen problemas. Son los adultos.” (E.10 Psicóloga).

“(...) en realidad el trabajo con un grupo que integra, que incluye es precioso, porque esos niños son parte de la sociedad, y todos tenemos que apoyar, y cuando vos tienes uno en tu grupo el resto aprende cómo hacer para que el otro se vaya incluyendo y pudiendo hacer hasta donde puede. Realmente los niños cuando están trabajando en un grupo lindo, inclusor, es precioso, ellos mismos se dan cuenta. En todos los grupos que he tenido no preguntan mucho que le pasa, lo toman como natural, a veces lo toman como más chiquito, lo tratan de proteger (...)” (E. 26 Maestra).

“Pero además no sabes como enriquece, la integración en el grupo, de esto no te dije nada pero como enriquece, el vínculo que se genera porque el resto del grupo, visualiza esa dificultad que tiene el compañero, sobretodo en la medida que van creciendo. Ellos lo visualizan. a ver, a T lo ayudan, lo que se empieza en sala dos diciendo, “T no habla”, “T no sabe hablar”, entonces lo ponemos en palabras lo conversamos. ¿T no habla?, T habla poco, o capaz que no le podemos entender, “¿A ver T vamos a hacer un esfuerzo?”. Todo eso, el compañero más grande que lo ayuda a bajarse, eso enriquece. (E.13 Educadora)

“Yo creo que los mayores colaboradores son los demás niños, ellos son inclusores naturales porque no ven la diferencia, no, la ven, la notan, pero la toman natural hasta la respetan a esa diferencia.” (E.35 Maestra).

“También está bueno que a nivel de grupo uno que va un poquito adelante le muestre al otro como, y que los niños vean que no somos todos iguales, que no todos tenemos las mismas habilidades y las mismas dificultades” (E. 22 Trabajadora Social).

También se menciona cierto paralelismo con lo sentido por los docentes en cuanto a la “perturbación” que pueden generar ciertas diferencias asociadas con las dificultades de conducta, y que requieren de una actitud activa mediadora del educador con el grupo, dificultando la aceptación, y en definitiva el proceso inclusivo.

“El desequilibrio más grande para un grupo es cuando hay desequilibrio conductual” (E. 38 Maestra Inspector).

“Pero los niños, ellos aceptan las diferencias, la integran y proponen soluciones. Eso pasa en inicial, no sé en los otros niveles, porque cuando son más grandes, no sé , ingresando en un cuarto o un quinto a veces lo rechazan, a no ser que hayan crecido con él. No me deja de sorprender como el grupo capta la desigualdad, la integra, toman una responsabilidad en el cuidado, lo apoyan, y te explican, aunque el niño no hable – quiere decir tal cosa-. Esto no pasa con los niños que son agresivos” (E. 38 Maestra Inspectora).

4.2.7 La accesibilidad edilicia.

Se menciona como necesidad la adecuación de las condiciones edilicias para recibir a niños y niñas que presentan necesidades especiales de circulación, amplitud del espacio o adaptaciones de instalaciones higiénicas. Esta necesidad es sentida en la mayoría de las instituciones que participaron, cuyas instalaciones no fueron pensadas teniendo en cuenta este tipo de necesidades.

“Nosotros vulneramos a diario en este centro los derechos del niño al privarnos de poder disfrutar de un espacio al aire libre, nos privamos de conocer la tierra, las hojas, y cuando tienes dificultades tiene que haber un espacio físico adecuado. Un niño con espina bífida no podría pasar o ir al baño. Institucionalmente nadie lo piensa. Estamos pensando en mudarnos y eso lo tienes que considerar. El que no se moviliza con sus piernas también debería tener ese derecho., y eso nadie lo piensa” (E 5 Directora Centro de Primera Infancia).

“Y también deberían estar acondicionadas las aulas, para permitir el ingreso, si hay niños con parálisis cerebral o otros problemas que requieran un desplazamiento especial, bueno, el acondicionamiento real de las instituciones educativas para recibirlos. Es como que empezamos por el final, primero lo hacemos, y después vemos” (E.34 Maestra).

“Fíjate, que como podemos hablar de inclusión, cuando en la Escuela no hay una rampa para silla de ruedas, que puede ser para un niño o para un padre. Porque no está pensado, ponle que las estructuras se pensaron en otro momento, pero ta, caducó” (E.32 Maestra).

El riesgo físico para el niño, aparece en algunos entrevistados, asociado a la adecuación de la planta física.

“(…)si tienes un niño que se tira contra las cosas, o desde altura, le puede pasar algo, por suerte no ha pasado, pero si pasa es responsabilidad de primaria, porque no te da las herramientas, realmente estas muy solo en esto” (E.26 Maestra).

4.2.8 La disponibilidad de recursos y la inclusión educativa asociada a la discapacidad: ¿qué necesitamos?

La falta de recursos es mencionada como una realidad presente, que se vivencia como una limitación en muchos casos para posibilitar el proceso de inclusión de un niño o niña con discapacidad, y que se vincula con las condiciones y la organización del trabajo. Podemos identificar ciertas particularidades en las necesidades sentidas en los Jardines de Infantes, Centros CAIF y Centros Infantiles que formaron parte de este trabajo.

Destacamos que a nivel de los Jardines de Infantes se ubica como necesario, y teniendo en cuenta la edad de los niños, la presencia de un auxiliar de clase y el poder contar con recursos de apoyo como equipos interdisciplinarios o maestros itinerantes con una presencia mayor que en la actualidad. En el caso de los equipos interdisciplinarios destacamos que la Inspección Nacional de Educación Inicial cuenta con seis equipos, integrados por dos psicólogas o un psicólogo y un asistente social para 63 jardines de infantes que hay en Montevideo.

“Equipos multidisciplinarios reales, que existan dentro de las instituciones” (E.35 Maestra)

La cantidad de “cupos para la inclusión” también se vincularía con esta necesidad planteada, ya que muchas veces se da cuenta de la sobrecarga del docente frente a las particularidades y complejidades que las necesidades especiales pueden plantear.

“La maestra hace lo que puede, con treinta y un niños, sin acompañante terapéuticos, sin auxiliar, sin nadie, imagínate, ante la posibilidad de tener que salir al Pereyra urgente” (E. 28 Maestra Directora).

“Políticamente hablamos de ofrecerle al niño la misma posibilidad que todos los demás, pero por otro lado yo tengo treinta y un niños en la mañana y treinta y uno en la tarde con integraciones sin auxiliar yo solita, sin profesor, sin técnicos, uno hace lo que puede ” (E.29 Maestra).

“Se está muy solo en este tema. Por eso pensamos en el colectivo pensamos que estábamos en una situación ideal, con un maestro y un auxiliar. Pero esa situación cambió. Las auxiliares se han empezado a jubilar y las maestras han quedado solas” (E. 39 Maestra Directora).

“Ahora las maestras están solas, no hay disponibilidad para auxiliares. Entonces yo creo que si el docente se sintiera acompañado, o con una maestra de apoyo, como hay en otros países, que sabemos que hay una maestra de apoyo para trabajar en cada institución, entonces sería una escolaridad con maestro compartido” (E. 38 Maestra Inspectora).

La presencia de otros recursos de apoyo como Profesores de Música y Educación Física o la intervención de técnicos como Psicomotricistas son valorados como importantes para el desarrollo de otras actividades dentro de la escuela que puedan ser de disfrute para todos los niños, potenciando habilidades y estrategias de aprendizaje, oficiando asimismo como apoyo a la tarea docente en la atención a niños y niñas con diferencias asociada a la discapacidad.

“Nosotros no tenemos ningún auxiliar especial, ni docente de Educación Física, ni Música ni nada. Eso hace falta. En el caso de las integraciones deberían venir a apoyar. En autismo o hiperactividad se podría trabajar con la Psicomotricista y la Música. Precisamos ayuda, porque los docentes estamos solos “E. 41 Maestra.

La presencia de un referente que lidere el proceso a nivel de la escuela, o la presencia de maestros itinerantes dependientes de Educación Especial como orientadores del proceso se destacan como recursos valiosos, generando un apoyo sentido a nivel de la comunidad educativa.

“No siempre tenés un director que te lleve de la mano, porque también es verdad que si el director dice, bueno, este niño tiene que ser incluido, pero a veces desde atrás de un escritorio” (E.35 Maestra).

“Tuvimos suerte que la directora tenía mucha formación, y entonces, ella si tenía formación, entonces si tuvimos mucho apoyo” (E. 36 Maestra).

“En un niño con baja visión vino el maestro de especial y nos ayudó a señalar la sala con cintas y esas adaptaciones. Pero el problema con esos niños es que te planteas como seguir con el grupo y atenderlo a él ” (E. 40 Maestra Directora)

Si bien en la normativa de Educación Especial no se establece específicamente el apoyo por parte de maestro itinerante para Educación Inicial, es reconocido por parte de todos los entrevistados el hecho de que se cuenta con este apoyo desde las Escuelas Especiales, entendidas como Centros de Recursos, con las que se coordina en el caso de los Jardines de Infantes.

“(…) todo eso de los apoyos, de los maestros itinerantes lo que establece la normativa, no siempre se aplicó al área de inicial, si bien la normativa no dice que en el área de inicial no se tenga que aplicar, en los hechos no tenían los grupos de inicial maestros de apoyo, maestro itinerante (…) recién ahora se está como pensando y tratando de poner en práctica, que la normativa no dice que no se tiene que apoyar a los niños de inicial. No los nombra, pero tampoco dice que no hay que apoyar” (E. 23 Inspectora Nacional).

Como se mencionara, la presencia del maestro itinerante dependiente de Educación Especial y de los equipos interdisciplinarios dependientes de Educación Inicial son valorados como recursos valiosos para apoyar los procesos de inclusión educativa, si bien son visualizados como recursos escasos ante las necesidades sentidas por los docentes.

“Yo veo a los maestros muy solos en esto, porque en el discurso esta lo del maestro itinerante, escuelas disfrutables, que van de vez en cuando, porque no dan abasto, porque son pocos, pero en lo de todos los días el maestro está solo, es el que carga sobre sus espaldas y sin formación” (E. 38 Maestra Inspectora).

“(…) las instituciones públicas que no tienes apoyo de otro lado, viene un equipo a orientarte si vos lo llamas, con insistencia cada tanto a decirte nada, donde atienden al niño, pero para lo de todos los días nada, no hay apoyo, no hay espacio, pero uno hace lo que puede” (E. 26 Maestra).

“Debería haber más equipos, aunque a veces esperamos de los equipos, y están desbordados y tenemos mucho para pedirles.” (E. 41 Maestra).

El tiempo es mencionado por gran parte de los entrevistados como una variable fundamental a la hora de planificar estrategias educativas inclusivas con el niño y de apoyo

a la familia. En este punto las coordinaciones con los recursos que brinda el propio sistema no estarían respondiendo a los tiempos del niño ni a las expectativas del docente.

“Puede pasar que el equipo pueda venir, y capaz el niño falta ese día, es un problema de que no estén en la escuela, y ahí se te puede ir el año” (E. 41 Maestra).

En el caso de los Centros CAIF, y al igual que en el caso de los Jardines de Infantes, se menciona la falta de un educador de apoyo como recurso necesario. En este caso, y por tratarse de una cogestión Estado y Asociaciones de la Sociedad Civil, la disponibilidad de este recurso quedaría ubicado en la decisión de la Asociación Civil y su capacidad económica de cubrirlo, si bien en algunos casos se ha pedido apoyo a INAU.

“Tratamos de contener a la mamá, que tenía dificultad que necesitaba otro espacio adecuado para él. Porque este espacio, como que nosotros no podíamos dedicarnos, acá no tenemos una educadora de apoyo en casa, para tres años no tiene apoyo” (E. 18 Educadora).

En este ejemplo el ingreso del niño al Centro es dependiente de la disponibilidad o no de estos apoyos, por lo que podemos inferir que la posibilidad de inclusión para este Centro en particular depende necesariamente de poder contar o no con recursos extra, si bien cuenta con Equipo Interdisciplinario formado por Psicomotricista, Asistente Social, Psicóloga y la maestra referente.

Un plan piloto interinstitucional (CAIF, MIDES, ASSE) que se desarrolló en el año 2013, generó a nivel de los centros expectativas respecto a la posibilidad de contar con “asistentes de vida”, siendo que algunos educadores entrevistados participaron en la formación. Este plan piloto se planteó para una zona en particular y bajo la evaluación del Mides, con respecto al grado de dependencia de los niños. Llegó a cubrir la inclusión de dieciocho niños con discapacidades severas por un período de pocos meses. Terminado el Plan no se repitió. A partir de esta experiencia se visualizó que la inclusión podía ser posible a partir de contar con estos recursos para su implementación y aparece en el discurso de algunos actores. Es decir, tras esta experiencia los actores han logrado visualizar la problemática ligándola a un reconocimiento externo al sistema para la disponibilidad de recursos humanos de apoyo, pero no parece haber quedado una reflexión

instalada en torno a las formas que asume y los significados asociados a la inclusión de estos niños.

“La supervisora vino a preguntar lo que había pasado (...) Porque hubo un proyecto para que supuestamente CAIF nos iba a pagar, que se hizo un curso, un auxiliar para ese niño cuando hay casos de integración complejos(...) Nosotros hicimos la solicitud, porque la Asociación Civil pago un educador para que trabajara con ella, no se pudo sostener ” (E. 20 Maestra)

“Se hizo el año pasado el curso de asistentes personales que fueron Mides, CAIF, INAU, que aportaba la parte de docentes, como una experiencia piloto de inclusión de algunos niños, pero fue una experiencia para muy pocos niños y pocos meses” (E. 7 Educadora).

En el caso de los Centros Infantiles los recursos dependen directamente de Inau y presentan una organización del trabajo diferente, ya que cada grupo cuenta con dos educadores, y donde en algunos casos esto hace posible poder acompañar los procesos y los tiempos de cada niño, si bien se han identificado en algunos casos la necesidad de apoyos específicos. En el caso de las instituciones que participaron de este estudio todas cuentan con equipo interdisciplinario formado por Psicólogo, Asistente Social, Maestro y en uno de los casos un Técnico Fisioterapeuta que aparece como un referente importante para apoyar al equipo, y que brinda también apoyo a otros Centros Infantiles. Estos recursos específicos son valorados como importantes por parte de los equipos, aunque se pueden encontrar contradicciones entre la disponibilidad de recursos materiales y humanos como surge del siguiente ejemplo:

“Hasta en un momento se compró un set de psicomotricidad, se gastó bastante por centro, pelotas, de todo. Se compró todo eso y se armaron salas de psicomotricidad, pero se dieron cuenta que sin Psicomotricista no podía haber sala de Psicomotricista, y entonces no se piensa y quedo como una sala de juegos”(E.5 Directora de Centro de Primera Infancia).

Por la propia dependencia institucional y organización de la Educación en Primera Infancia no se cuenta en esta etapa (0 a 3 años) con la interlocución con recursos especializados desde el propio sistema, como es el caso de los Jardines de Infantes y la

Escuela Especial, que acompañen estos procesos inclusivos, pero sí se cuenta con equipos interdisciplinarios de forma estable, lo que no está presente en el caso de los Jardines de Infantes.

4.2.9 Los recursos de apoyo y las coordinaciones.

La coordinación es una acción que surge como necesaria e imprescindible para hacer posible un proceso de inclusión, requiriendo tiempos que no siempre son contemplados al pensar en la tarea docente. Estas coordinaciones son de diferentes tipos, con equipos de salud, técnicos especializados, redes zonales y otros actores del propio sistema como veremos a continuación. Estas coordinaciones hacen posible que se articulen miradas y lenguajes disciplinarios, con toda la potencialidad que esto implica, y en el caso de la coordinación entre niveles e instituciones educativas, tiene incidencia directa en las trayectorias y continuidad educativa para estos niños y niñas.

4.2.9.1 Coordinaciones con equipos de salud y apoyos técnicos.

En relación a las coordinaciones con los equipos de salud y apoyos técnicos específicos podemos ubicar los discursos en dos sentidos fundamentales, que no muestran diferencias significativas entre las instituciones que participaron del estudio. Uno refiere a la importancia de contar con estos recursos para orientar las estrategias pedagógicas con el niño, lograr un diagnóstico y buscar apoyos para reeducación y estimulación. El otro refiere a la falta de reconocimiento sentida por los entrevistados respecto al rol docente en relación a otros profesionales implicados en la atención del niño. En este último sentido la mirada medicalizadora prima sobre la pedagógica, si bien son complementarias, lo que puede acompañar el proceso histórico de la hegemonía de los discursos en disputa por la apropiación de un campo de saber y la jerarquización profesional. A modo de ejemplo:

“Los maestros esperamos y esperamos diagnósticos, los maestros esperamos y hacemos informes que nunca tienen una respuesta. Porque hay como una asimetría en lo que se espera que el maestro haga para obtener información para atender al niño y lo que el profesional que recibe ese informe te envía a ti. Esta la asimetría de quine es más profesional que quien. Viste que los maestros somos muy apóstoles, tenemos el arte de enseñar, el oficio, pero somos poco reconocidos profesionalmente” (E. 39 Maestra Directora)

“A veces pasa, y yo lo he planteado, que la maestra hace informe al psiquiatra, o al psicólogo, y no hay una devolución, no se da el ida y vuelta. A veces el docente siente que el profesional no tiene confianza en lo que expresa el maestro, o que no les cree. El caso de un niño que agrade a los compañeros y a los adultos en la clase, pero claro, y va cinco minutos al psiquiatra tranquilito o no tiene ese comportamiento” (E. 38 Maestra Inspectora).

“(…) hemos logrado buenas coordinaciones, y una vez que coordinas uno, ya ubicas una persona de referencia para continuar el trabajo. Depende más de las personas, de la voluntad de las personas, más allá que haya lineamientos” (E. 22 Trabajadora Social).

“(…) el contacto que el maestro tiene el con el niño hace que si veas esas cosas, y los maestros somos actores privilegiados a la hora de asistir a ese tipo de situaciones y poder describir, poder informar, sin embargo a la hora que necesitamos un diagnostico que nos oriente, un diagnostico que nos apoye, para tomar resoluciones, buscar caminos, estrategias, buscar formas, no podemos porque no tenemos los insumos” (E. 39 Maestra Directora)

“(…) tendríamos que trabajar todos juntos. Cada uno trabajando en su chacrita, deberíamos ir juntos, no podemos pensar cosas diferentes y estrategias diferentes, porque ahí dejas a la madre yendo a un técnico a otro, que tienen miradas diferentes. Y a veces por falta de comunicación en los equipos le haces repetir a las familias, y no es necesario (E.10 Psicóloga).

Otro aspecto importante es el rol que toma el educador en la decodificación de la información brindada por los especialistas médicos, y que muchas veces orienta y acompaña a la familia en la aceptación de la discapacidad y su atención.

“(…) cuando van al Neuropediatra “ah bueno te acompañamos” vamos todos, vamos la psicóloga, hacemos acompañamiento, y pasar a cristiano, en palabras, porque a veces dan diagnósticos y vos no sabes ni lo que le dijo, uno porque conoce y sabe que hasta acá llega entonces bajamos los niveles técnicos a palabras como “sabes lo que te quiso decir?” , “no entendí nada” (...)Lo importante en la Primera Infancia sea el CAIF o quien sea, es no dejarme solo con ese papel que dice que es autista. “¿Y ahora qué hago? (E. 20 Maestra).

4.2.9.2 Coordinaciones entre niveles educativos y Escuelas Especiales. La continuidad de las trayectorias educativas

La articulación y coordinación entre niveles educativos se identifica como un nudo problemático para la continuidad de la trayectoria educativa de niños y niñas que presentan diferencias asociadas a la discapacidad, tanto en el caso del pasaje de Educación Inicial a Educación Primaria Común o Escuela Especial, como el caso de Centros CAIF y Centros

Infantiles con los Jardines de Infantes o Escuelas comunes que cuentan con grupos de Educación Inicial. La autonomía de cada uno de los niveles educativos y la falta de articulación entre ellos aparecen como un obstáculo para sostener en muchos casos la permanencia de los niños en el sistema, cuando en ocasiones no se cuenta con un equipo que sostenga este pasaje.

“Bueno, también pasa entre otras cosas que egresan de acá, van al sistema Gurí, y después no sabemos cómo siguen o si les dan ingreso en Primaria. Después que sale de Inicial es Primaria la que tiene que hacerse cargo, y no hay nada que vincule este pasaje. Cada uno trabaja con su autonomía, y no hay nexos” (E. 28 Maestra Directora)

“(…) hay problemas en la continuidad educativa en algunos casos. Nosotros no intercedemos por respeto a la autonomía que tiene cada área. Desde la Inspección Nacional nos ocupamos de todo lo que sucede en Educación Inicial. Cuando el niño termina su etapa de inicial la inspección de ed. Especial es la que se tiene que encargar de donde va a ir ese niño (E 23 Inspectora Nacional).

“Al egreso vamos con tiempo apoyando a la familia, buscando ayuda dentro de las posibilidades, se va coordinando. Se busca con la familia desde acá. A veces se complica mucho el trámite. Nos ha pasado, por ejemplo buscando escuela o cuando hay cambio de barrio que la primera actitud es resistencia, y uno ahí trata de ir trabajando con cintura. Pero la primera respuesta es la resistencia (…)” (E.8 Educadora)

“Hay veces que hemos logrado que algún otra institución los reciba, pero hay veces que las puertas se cierran en todos lados, porque “no hay lugar”, “hay demasiados”, “si no tienen un diagnóstico no, y acá la mayoría de nuestros niños son de atención pública, y para que logren un diagnóstico, puede pasar mucho tiempo” (E.18 Educadora).

Podemos identificar a partir de lo expresado que esta etapa es clave para poder generar las condiciones habilitadoras de un proceso de inclusión educativa, pero también está presente el riesgo de desvinculación, donde el rol de la familia y de las propias instituciones es determinante en la definición de las trayectorias educativas.

“Pero cuando son medios que algo les cuesta, o que les cuesta aceptarlo, que no tienen las herramientas para seguir, capas que queda como ahí” E. 19 Educadora.

En el caso de los Centros CAIF, el contar con dos modalidades de atención permite a los equipos evaluar la posibilidad o no de pasaje de una modalidad a otra, y en algunos casos el niño permanece en Experiencias Oportunas (una vez por semana en compañía de

referente familiar), y no ingresa a Modalidad Diaria. Esta evaluación depende directamente de los Equipos Técnicos de cada centro, y aparece como una forma posible de estar en el Centro, si bien plantea en comparación a la modalidad diaria demandas diferentes. Esta posibilidad no aparece como una opción para el caso de los Centros Infantiles ni los Jardines de Infantes. A partir de esta posibilidad, igualmente se identifica como un momento problemático para el equipo el momento de egreso del niño desde CAIF.

“Somos nosotros los que vamos a Serenar, a la escuela que es mejor que vaya, o hablamos con las maestras comunitarias de la zona para saber que escuelas aceptan integraciones y cuáles no, para que la familia no se sienta mal en marzo, y que le digan “acá no”, como que lo resolvemos nosotros “ (E. 20 Maestra).

A partir del análisis realizado en los apartados precedentes hemos identificado fundamentalmente dos sentidos de inclusión educativa, y que sintetizamos en el siguiente cuadro. Asimismo se describen ciertas condiciones para que se pueda gestionar un proceso de inclusión; estas condiciones como hemos visto son de diferente naturaleza, en el sentido que pueden partir del propio sistema (contextuales), de aspectos institucionales u organizacionales (centros educativos y organización del trabajo), o las que aportan los propios individuos (nivel micro) que se vinculan con sus competencias, con sus trayectorias y vivencias construidas en torno a experiencias previas, como veremos a continuación.

Cuadro 2. Cuadro comparativo de tipologías de la inclusión educativa y sus condiciones.

Inclusión /diversidad	Inclusión/ diferencia
Predominancia del discurso pedagógico y de la psicología infantil.	Predominancia del discurso médico.
Importancia del contexto y de la individualidad asociada a situaciones de vulnerabilidad social.	Importancia de la individualidad en relación al campo del diagnóstico y la patología.
Inclusión asociada al acceso de diferentes poblaciones a la educación.	Inclusión asociada al ingreso y permanencia de niños y niñas con discapacidad en la educación común.
Estrategias de trabajo con el niño y la familia orientada a compensar y potenciar las fortalezas.	Importancia de los apoyos externos especializados orientados a compensar el déficit y potenciar las fortalezas.
Herramientas y estrategias de abordaje incorporadas desde la formación de grado del educador y maestro en Educación Común.	Herramientas y estrategias de abordaje específicas no previstas en la formación de grado del educador y maestro en Educación Común.
Institucionalidad incambiada	Necesidad de cambios institucionales
Redes sociales y comunitarias como recursos de apoyo.	La Escuela Especial y la coordinación con equipos de salud como recurso de apoyo
Recursos humanos y materiales previstos en la planificación.	Necesidad de mayores recursos humanos y materiales no previstos en la planificación.
Sin necesidad de adecuación edilicia.	Necesidad de adecuación edilicia.
No dependiente de capacidades institucionales y disponibilidad docente.	Dependiente de capacidades institucionales y disponibilidad docente.
Paradigma de derechos.	Paradigma de derechos y rehabilitador.

Fuente: Elaboración propia.

4.3 La relación educativa con el otro diferente como posibilidad.

En relación a los elementos que surgen a partir de análisis y que marcarían un posicionamiento de los educadores respecto a la inclusión asociada a la discapacidad definimos dos dimensiones que denominaremos la dimensión técnica y la relacional-emocional. Estas dimensiones pueden encontrar homología con conceptos como el de competencia para el ejercicio del rol, en este caso específicamente pensada en relación a la movilización de recursos y saberes orientados al establecimiento de una relación educativa en el marco de la inclusión asociada a la discapacidad en Primera Infancia. En estas dimensiones se identifican puntos de encuentro en el discurso de los entrevistados en

Jardines de Infantes, Centros CAIF y Centros Infantiles. Si bien ambas dimensiones se imbrican al momento de llevar adelante la tarea, la prevalencia de una u otra despliega diferentes estrategias de afrontamiento del educador ante la inclusión, donde podemos identificar dos trayectorias posibles que determinan su posibilidad o no. A modo de ejemplo:

“Hay maestros que te dicen yo no estoy especializada en estos niños, como otros que te dicen -mira, yo no sé nada, pero yo quiero que venga, porque para mí es un desafío-. Entonces a quien se lo vamos a poner, al que niega o a ese otro docente que está abierto, que tiene una cabeza abierta, que está dispuesto a buscar información, a comunicarse con la maestra itinerante, a trabajar con la familia” (E. 24Maestra Inspectora)

4.3.1 La dimensión técnica: el saber

Como se ha mencionado, la experiencia de inclusión educativa, ya sea como proceso o como punto de partida, lleva a distinguir una mirada que en consecuencia otorga centralidad al diagnóstico y la atención especializada como elementos definitorios para pensar la inclusión y las estrategias con el niño. Es decir, podemos distinguir una mirada que parte del valor de la instancia técnica y el “saber sobre”, que son percibidos como condiciones causales –en el sentido que influyen, orientan, disparan determinadas dinámicas y estrategias- y herramientas indispensables para el establecimiento de una relación educativa. A modo de ejemplo:

“Capaz que da más trabajo pensar a esos niños que no vienen con un diagnóstico desde el punto de vista médico, o neurológico, pero que sí muestran déficit. Capaz que es más fácil con un síndrome de Down, ya viene...ya sabes cómo tratarlo” (...) Pero es una niña, que hasta del punto de vista estético uno lo nota, y eso es más fácil, porque uno ya sabe. Además la madre cuando vino la derivación pudimos hablar de esto, ya viene trabajado, viene con una propuesta de tratamiento, uno ya sabe” (...) Es que hay cosas en el desarrollo que nadie te las dice. Esa nena que cumple los dos años, que canta, baila e ingresó que no quería comer, no quería jugar, tenía el peso de un bebe, y ahí hubo que construir. Distinto es cuando alguien te dice qué hacer y ya sabes lo que tiene” (E. 5 Directora de Centro).

Esta condicionalidad de esta instancia técnica conlleva que los actores educativos prioricen también al saber técnico como estrategia para resolver los problemas inherentes al

fenómeno de la inclusión. Y bajo estas circunstancias, también determina el papel que cumple la formación especializada y el valor de las competencias técnico cognitivas del grupo docente o la ausencia de cualquiera de ellas en la definición de los problemas y de los asuntos y sucesos que en el imaginario docente forman parte intrínsecamente del fenómeno.

“(…) entonces lo que haces es buscar apoyos, lees, buscas bibliografía según la discapacidad del niño tiene, y últimamente nos ha pasado que no es un problema del área, sino de la sociedad, la gran cantidad de niños con distintas discapacidades, porque en la época en la que yo me forme eran dos o tres. Uno estudiaba sobre el Síndrome de Down, sobre la parálisis cerebral, y más o menos buscaba información en las escuelas especiales. Pero hoy por hoy, son tantas las patologías que se ven que es complicado para el maestro” (E. 23 Inspectora Nacional)

“Formación, la formación es algo importante, saber que le puedes pedir y que no, conocer algo de las patologías, en que consiste la patología, falta lectura en esto. No hay espacios educativos para los maestros que puedan acudir, antes existían” (E. 10, Psicóloga)

Respecto a la adquisición de competencias¹⁵, si bien como veremos el tema tiende a ser complejo y abarcativo de muchas otras dimensiones, que no solo tienen que ver con el saber técnico, hay que destacar que quienes prioricen esta dimensión como parte de la estrategia docente tienden a poner un fuerte énfasis en estas “competencias técnico cognitivas” relacionadas con la atención a la diversidad desde el discurso de la diferencia, si bien el “saber sobre” desde el punto de vista cognitivo se diferencia de un aspecto que hacen al hacer, y que tiene que ver más con lo experiencial como veremos más adelante.

Respecto a la formación, los actores entrevistados coinciden enfáticamente en la falta de formación para la tarea de incluir a un niño o niña con discapacidad. En este punto no se identifican diferencias en docentes, educadores y técnicos consultados de los Jardines de Infantes, Centros CAIF y Centros Infantiles, quienes vinculan en la actualidad la posibilidad de inclusión a factores que forman parte de la dimensión relacional emocional que describiremos posteriormente, y a la inquietud del educador por continuar su

15 Para Mandon (1990) las competencias constituyen “el saber-movilizar conocimientos y cualidades para hacer frente a un problema dado. Dicho de otra manera, las competencias designan conocimientos y cualidades puestas en acción”.

formación. En este sentido se despliegan estrategias por parte del docente, que no son abordadas en la formación como una posibilidad de escenario educativo.

A continuación atenderemos a las particularidades en cada contexto educativo según tipo de institución y edad de los niños.

En el caso de los maestros de Jardines de Infantes consultados y con más de diez años de trabajo, se destaca el sentimiento de pérdida vivido ante el cierre del Instituto Magisterial Superior en el año 1992, donde se brindaba una posibilidad de especialización abierta a todos los docentes, independientemente de sus condiciones de inserción en el sistema. La necesidad de especialización o estudios de posgrado aparece como un derecho y una demanda sentida por todos los entrevistados de estos centros como un recurso que fortalecería este proceso hacia la educación inclusiva. Si bien se reconoce en la actualidad la posibilidad de la formación en servicio, ésta es visualizada como de tipo puntual, y limitada a parte de los docentes.

“No hay espacios educativos para los maestros que puedan acudir, antes existían. Un posgrado. Hoy no hay espacios, son muy pocos. Un posgrado que le permita tener las armas para trabajar con este tipo de niños. La formación de grado la tienen. Lo que necesita al que le interese o al que le parezca importante es la formación en posgrado que le permita adquirir las armas para trabajar con estos niños, porque no es cuestión de “yo te pongo un niño síndrome de Down”, tiene una discapacidad intelectual, hacele tal y cual, tienes que buscarle una planificación diferente, pero qué”. (E. 10 Psicóloga).

“La actualización docente en algún momento se quebró, entonces la sociedad siguió cambiando. Mira, el último año que yo hice la especialización, yo soy egresada del Instituto Magisterial de primero a sexto año, maestra común, y la especialización después. En el 92 se cerró el IM, y hubo como un quiebre. Hablamos de capacitación en servicio, pero no es lo mismo. Eso por un lado. Tenemos el derecho a tener una especialización., entonces, no es lo mismo, porque hay cursos preciosos, pero que pasa, o los tienes que hacer en verano, o en servicio, yo hice uno en vacaciones de Julio muy lindo. El IPES nos da la oportunidad, y están lindos armados, pero me parece que son cosas que uno hace como medio a lo loco”(E. 25 Maestra Directora).

“ Desde el primer año que yo comencé a trabajar(21 años) me preocupaba que pasaba con aquellos niños que no obedecían a la norma, para los cuales se suponía que no me habían preparado, siempre sentí que la incapacitada era yo, por no tener las habilidades ni las estrategias , ni las herramientas, porque ellos ya son así, o sea, un niño que nace con una discapacidad no elige, y de alguna manera es sujeto de derecho, y yo creo que el sistema educativo debe tener respuestas, la que carecía de formación era yo. (E. 39 Maestra Directora).

“(..)pero a veces hay cuestiones personales, motivaciones que tienen los maestros....porque si hay algo en lo que todos los compañeros hemos ganado es en el terreno de darnos cuenta de que la normalidad no existe, que la normalidad es la diversidad, pero no por eso vas a ser un camicace y decir yo puedo con todo. Creo que lo primero que tenés que legitimar es con esto puedo y con esto no puedo, porque si el sistema no te forma vos tenés que tener el derecho a decir yo con esto no puedo “(E.39 Maestra Directora).

“Primero, que tiene que haber jornadas, cursos, posgrados, como quieras llamarle, donde nosotros podamos actualizarnos, porque debo haber ido tres o cuatro veces a anotarme al Ipes, con quince años de trabajo” (E 34 Maestra).

“(...) lugares de formación liderados por gente que sepa, y que sepa, no médicos, pero que sepa de didáctica y de pedagogía, no médicos, porque que me venga a hablar un pediatra de lo que es una parálisis cerebral, saberlo si., pero aprender cómo trabajarlo (E35 Maestra).

Por otro lado, se identifica que la formación de grado no incorpora en su currícula este tema, lo que parece ser contradictorio con lo que luego se espera del docente, sobre todo la importancia del aprendizaje a partir de la vivencia del encuentro con el otro diferente en el camino a trascender un paradigma de educación segregada. En este sentido constituiría una dificultad para favorecer un sentimiento de confianza en la propia capacidad del docente frente al desafío de educar a ese otro diferente, y que se pone en juego en la forma que se enfrenta la relación educativa.

“En la formación básica tiene que haber algo. Lo que pasa que las prácticas son nefastas. Si vos desde la formación naturalizas que es normal que en una escuela sean integrados niños con otras capacidades, ya te cambia algo en la cabeza, salís por lo menos con ese registro. No salís como “ah, no, yo no sé, a mí nunca me paso”(E. 37 Maestra).

“En la formación tienes en principio que tener información. No existe, no se visita la escuela especial, no se aborda el tema, se nombra en asignaturas específicas como Psicología evolutiva, del aprendizaje, que son asignaturas específicas, pero se habla desde la normalidad. Eso hace que vos carezcas de herramientas.”(E. 39 Maestra Directora).

“(...) los docentes temen no estar preparados, que al no haber mediado una instancia práctica, que es la que nos pone a prueba, entonces creo que ellos temen no estar preparados.” (E. 3 Inspectora Nacional).

“Y uno aprendió haciendo, nunca se nos dio nada (...)” (E.35 Maestra).

“(...) me parece que estoy haciendo algo bien, pero la buena voluntad, capaz que te estas mandando una macana y no tienes ni idea” (E.31 Maestra).

En el caso de maestros que desarrollan su trabajo en los Centros CAIF como referentes, se identifican las mismas inquietudes, distinguiéndose de las maestras de Jardines de Infantes, en el sentido que cuentan con un equipo interdisciplinario en el mismo centro que puede apoyar la inclusión desde sus miradas disciplinarias propias. Igualmente es significativo el sentido que se le da a la forma en la que se procese esta formación, ya que su incorporación a la formación de grado de forma “natural” es visualizado como un cambio fundamental para apuntar a la educación inclusiva como un nuevo paradigma.

“Y poder estar formados, los que trabajamos en la educación tendría que ser para que yo pueda incluir de forma natural, mi formación también la debería de tener como algo natural. Si a mí no me forman para eso, me forman para enseñar a leer y a escribir con la planillita, mañana a mí me toca un niño sordo mudo yo no le voy a poder enseñar porque a mí nadie me formo para eso, entonces también nos forman para trabajar para eso, el día que hay uno que esta medio torcido lo corremos, si a mí no me formaste para eso (E.20 Maestra CAIF).

“Que como no hay información ni formación somos miedosos a eso nuevo, pero a medida que nos podamos formar y estemos informados. Y también pasa que en muchas instituciones públicas, y por supuesto en privadas el educador está solo. El educador a veces no está formado, o tiene todo su amor y toda su disposición pero con eso no alcanza” (E. 20 Maestra CAIF).

Respecto a la formación de los educadores es coincidente la falta de abordaje del tema en la currícula en los cursos de grado (formación en Primera Infancia), vinculando también a la disponibilidad del educador y a aspectos actitudinales, que hacen a la dimensión relacional emocional como habilitadores para una educación inclusiva.

“No, no se dan las condiciones porque no hay una formación salvo la inquietud del educador en sala, de enfrentado a esta nueva realidad, como me manejo, y la ayuda que pido, un poco en base a voluntad y a la inquietud de cada educador. (E. 13 Educadora).

“No. La formación básica para Primera Infancia, que es una modalidad de dos años no hay un tema específico. En la tecnicatura que Anep tiene, tienen un breve pasaje – el que hizo otro compañero de acá- pero no hay un tema así como específico.” (E. 7 Educadora).

“No hay formación, uno se forma haciendo cursos particulares, te vas nutriendo y tratando de buscar, pero no hay una formación específica.(E. 7 Educadora).

4.3.2 La dimensión relacional-emocional: el hacer

Además de la formación y las competencias técnico cognitivas, que hemos denominado como dimensión técnica, el “saber sobre”, la disposición y la apertura del docente y de las instituciones aparecen como una segunda condicionante causal en el sentido que antes nos referimos (en el sentido que influyen, orientan, disparan determinadas dinámicas y estrategias- y herramientas indispensables para el establecimiento de una relación educativa), sobre todo a la hora de evaluar los factores habilitadores para el encuentro de la institución con el niño y su familia.

Es en esta dimensión donde la experiencia del encuentro y los sentimientos que genera aparecen en un primer plano y, aunque el conocimiento del diagnóstico aporta información, no es ubicado como punto de partida y condición preexistente para definir las estrategias para el encuentro educativo. Bajo esta mirada, la formación constituiría parte de una dimensión técnica cognitiva, mientras que las disposiciones de los docentes y otras conductas y actitudes son visualizadas como condiciones habilitadoras.

“En realidad vos podés tener la teoría de las características del niño con síndrome de Down, pero después en la clase el saber las características sirven, pero poco, cada niño es muy diferente, los autistas todos diferentes, no podés tener una receta, tienes alguna guía, (...) pero después cada uno es muy distinto y tenés que ir buscando las herramientas de cómo hacerlo...”(E. 26 Maestra).

“En estos casos siempre la capacitación y la educación ayudan, a veces son miedos, “yo no voy a poder” o “yo no voy a saber” , y en eso la capacitación ayuda, pero a pesar de la capacitación hay personas que no van a tener esas competencias, hablamos de “ competencias para”, y hay gente que lo hace de forma espontánea y natural, les surge, y a veces tiene que ver con cuestiones intuitivas (E. 4 Directora Plan CAIF)

Respecto a los factores actitudinales que pueden dificultar o facilitar esta condición de posibilidad a nivel de los educadores podemos identificar aspectos emocionales y aspectos que se vinculan con la percepción de la falta de preparación, del vínculo con el saber. Ahora bien ¿qué significa estar “preparados para” el encuentro educativo?

En este sentido, la impronta del director y la disposición de los equipos son factores fundamentales tanto facilitando como obstaculizando el proceso de inclusión, que en este caso puede ser decisivo a la hora de vincularse con el niño y la familia, independientemente de la actitud del docente. La figura de un director o un equipo liderando y apoyando el proceso desde la tarea, aparece como un factor facilitador para la inclusión. En el primer

caso el facilitar el encuentro con el otro como un gesto de bienvenida y habilitador del encuentro puede marcar una impronta a nivel de la institución, donde no se prioriza en este caso la dimensión técnico cognitiva, y si la relacional emocional. Para llevarlo a cabo se despliegan estrategias por parte de los educadores, como por ejemplo:

“(...)yo las puedo ayudar, pero cuando viene un niño con una discapacidad determinada en general les oculto la información del libro, primero conoce a la persona y después hablamos del diagnóstico, porque cada uno es diferente...alguna cosa general hay, pero no es lo que marca la historia, lo que hace la diferencia. Cada uno es único” (E. 39 Maestra Directora).

“Tenemos una escuela en Rivera, por ej., cuyo proyecto de centro es “no estamos preparados, pero estamos disponibles”, incluyen niños con éxito.” (E. 3 Inspectora Nacional).

“En el Jardín las docentes son especiales, ellas son especiales, tienen una vocación y un compromiso muy especial, habilitan mucho al otro porque creen en el otro , y que todos merecen alguna posibilidad. Es habilitar que las cosas sucedan. Es tener disponibilidad. No te la dan los libros. Y no se si podría transferir eso a otro lugar, porque eso sucede ahí porque están ellas”(E. 39 Maestra Directora)

“Es la única en la institución que tiene la formación y nos puede aportar mucho a cómo manejarnos con el niño, y que tiene una parte fundamental que es el compromiso y la motivación. Porque podría tener todo eso que si no tiene el compromiso y la motivación estaría en un escritorio esperando que le derivaran los niños.” (E. 6 Trabajadora Social).

“(...) un niño Down, la maestra lo adoro, pero la directora no lo quería. La maestra leyó, se empezó a formar, hablo con la maestra itinerante, una maestra que yo no hubiera dicho que se iba a comprometer tanto y la directora no la quería. En Julio la familia tuvo una reunión con la directora y el niño dejo de venir sin saber la maestra. No vino más” (E. 36 Maestra).

Estar dispuesto, motivado y disponible al encuentro por parte del educador son actitudes identificadas por los entrevistados como fundamentales para posibilitar la inclusión. La confianza en la capacidad del otro es pensada en un sentido de darle un lugar a ese otro diferente, y estar dispuesto a que el vínculo habilite una relación educativa, donde la empatía y la hospitalidad con ese otro diferente toman un lugar central.

“La empatía te permite pensar, que haría yo si tuviera en ese lugar y me dijeran que no, yo no puedo dejar un niño afuera. Y esa familia si la rechazan, se van a sentir más deprimidos, es difícil reconocer que tener un hijo con síndrome de Down, o psicópata, o

con autismo, es difícil, y aparte el autismo que no se detecta hasta los dos años, y es un bebe normal. “(E.24 Maestra Inspectora).

“(...) eso pasa porque somos humanos y hay gente que tiene más empatía, no tiene que ver con la capacitación. Eso tiene que ver con la actitud hacia el otro, y no quiere decir que estas personas no lo sientan.” (E. 4 Directora Plan).

“...sienten que no están preparadas. Ahora, yo pregunto, cual es la preparación que tenés que tener, porque a nosotros nos da mucho resultado el afecto, entenderlos, tener paciencia, porque la parte afectiva es fundamental, la confianza.”E.4 Maestra

“Para mi en la Primera Infancia hay una gran parte que está vinculada desde el afecto, es lo primero (...) Para mi es desde el afecto, el cariño, el afecto y la promoción, la confianza el estímulo, esta cosa de ellos sentirse bellos capaces, lo mismo para el niño integrado que para el niño que no tiene diagnostico o no tiene una capacidad distinta (E13 Educadora).

“Y yo creo que todas las personas que trabajamos en Servicios de distintos tipos y desde diferentes disciplinas, tenemos diferentes artes y competencias, pero esta competencia de tener empatía con el otro, y sobre todo no tenerle lástima, es decir es una persona diferente..” (E.4 Directora Plan).

“(...)fue una experiencia riquísima porque nosotros estábamos abiertos a trabajar con niños con diferentes capacidades, estábamos dispuestos, no nos molestaba y ta, y eso fue maravilloso para todos, para los niños que estaban con él, para él y para nosotras principalmente ¿no?” (E. 21 Educadora).

Se identifican en el discurso factores que pueden dificultar esta relación educativa, que tienen que ver con aspectos personales e institucionales. La implicancia emocional (involucramiento del docente), el miedo y la resistencia primaria, que puede llegar hasta la afectación de la salud, y por otro lado, las condiciones de trabajo que pueden reforzar el sentimiento de soledad, aparecen como factores que dificultan un encuentro educativo habilitador para la inclusión.

“Ese caso fue horrible para la maestra, la maestra termino con psiquiatra, porque tenía miedo, miedo de que la niña se le muriera. Le costó tanto, que se fue de esa escuela (...) Uno cuando es docente, no solo pones la cabeza, pones el alma, el corazón, pones todos, y te vas aferrando. A mí como docente no me toco un niño incluido, no se me dio, pero si ese vínculo afectivo que se da con los niños te involucra, es parte tuya, y si vos estas con ese temor que le pase algo, en ese caso que la niña muriera es complicado” (E. 38 Maestra Inspectora).

“(…) pero fue una situación que me llevo casi al borde, de tener que sacar una licencia, porque me había involucrado tanto en el problema que tenía la niña, que trascendía lo profesional y lo de la clase, era casi como un involucramiento, como parte de mi vida. Pero me parece que era porque eran casos aislados. Ahora creo que es tan natural, que llegas a una institución y encuentras niños con dificultades de todo tipo” (E. 23 Inspectora Nacional)

“Hay compañeras que capaz que les afecta más en lo personal, en la sensibilidad, y capas que no tienen tanta práctica y ahí capas que afecta un poco” (E.19 Educadora).

“A veces de pende de los miedos, a mí me ha pasado que este tema cuando estaba estudiando de la discapacidad y las enfermedades crónicas me genera mucho, no sé si temor, tristeza y me cuesta trabajar en esto sin que me afecte a nivel personal, también depende de cómo uno se siente que pueda tratar con el otro. No quisiera trabajar con el otro sintiendo como sintiendo que el otro no puede, o desde lo que no puede hacer. Y a veces ha pasado que te digan que no se sentían preparadas para trabajar con esos niños.” (E 22 Trabajadora Social).

“Porque el maestro ante la desesperación, a veces se cierra, yo creo que nosotros tendríamos que tener algún apoyo, un terapeuta, que te ayude a conversar, a pensar (E. 25 Maestra Directora).

“Se espera demasiado, y estamos un poco solos. Y no me da vergüenza decirlo, porque hay cosas que no sé o no puedo, no me siento omnipotente” (E. 41 Maestra).

También es un punto común, el respeto por aquellas personas que por sus vivencias personales, factores emocionales o falta de disponibilidad planteen una actitud negativa para la inclusión de niños y niñas con algún tipo de discapacidad en las diferentes instituciones, tanto en los Jardines de Infantes, los Centros CAIF y Centros Iniciales.

“(…) porque a nosotras se nos pregunta ¿Quién está dispuesta o quién no tiene problemas a trabajar con diferentes discapacidades? Y ta hay educadoras que sí, otras dicen que no, que no están preparadas y ta está bien, digo, cada una. (E. 21 Educadora).

“(…) no cualquiera puede trabajar, es un tema de empatía. Y si te dicen que no quieren no le vas a dejar al niño, porque ahí el vínculo entra roto desde el vamos, pero lo mío es más por una cuestión psicológica, porque si vos le planteas a la maestra trabajar con determinado tipo de patología, y si ellas te dicen honestamente que no pueden, porque las moviliza, por esto o por aquello, no le puedes imponer” (E. 10 Psicóloga).

“(…) pero hay gente que tiene más capacidad para algunas cosas y no para otras. Y a mí me parece honesto de parte de los educadores, “esto no es para mí”, porque a veces pasa que hay gente tan sensible que una discapacidad así le produce una parálisis, y

para defenderse es humano que de alguna forma se ponga una coraza. A veces no es que no quiera, sino que no puede” (E. 4 Directora Plan).

“(…) Para muchos la excusa es “no estamos formados para esto, no tenemos el apoyo suficiente y no lo sabemos hacer, así que no tienen por qué obligarme si no tengo el apoyo necesario ni las herramientas para hacerlo”. Es un planteo que en algún aspecto es válido. Yo cuando empecé con todo esto me recibí, y yo pensaba que todo el mundo tiene que hacerlo, que tienes que capacitarte, pero por otro lado entendés que si alguien te dice que no tiene las herramientas para hacerlo, también tiene razón, porque es muy complicado, le pones pulmón, alma y vida (E. 26 Maestra).

De acuerdo al discurso, la posibilidad de imposición al docente por parte de la institución, dirección o inspección en un intento de “resolver” la inclusión de ese niño o niña, puede impactar en el vínculo y las estrategias que se van a desarrollar, y en este sentido directamente en la calidad de la relación educativa.

“Si el docente tiene apertura, pone ganas, y si pone ganas, le va a quitar peso a mucha cosa, porque si vos vas negado, y le decís ah bueno, lo lamento pero tenés que tener a este nene (...), que calidad de atención vamos a tener. Capaz que por distintas circunstancias, quizás no por maldad, hay gente que no puede, o le angustia, o tiene un familiar y le recuerda muchas cosas, y bueno, buscamos, y si llega a la clase como te digo, sin diagnóstico, y pasa esto, bueno vamos viendo cómo manejarnos, caminamos juntos para que tenga la mejor atención.”(E. 24 Maestra Inspectora).

En este caso, este reconocimiento de los sentimientos y valores de los educadores y la capacidad de integrar las limitaciones pueden ser visualizados como parte de un proceso que puede facilitar un cambio de actitud, generando un clima más propicio a nivel institucional para facilitar una comunidad educativa inclusiva.

“(…) nos ha pasado muchas veces, y es totalmente legítimo, que me consultan, no sé, no puedo tomar contacto y eso es legítimo, buscamos las estrategias, vemos la forma. Es una cosa para que pueda funcionar eso tiene que estar validado desde el principio, porque cuanto más tiempo pase, pasa menos. Porque eso nace del miedo, miedo a lo desconocido, miedo a no poder. Lo que sí el niño debe tener una respuesta, eso es seguro.” (E. 39 Maestra Directora).

“Lo que pasa que para trabajar con un niño con inclusión, yo creo que todas, o la mayoría a esta altura estamos abiertos. También es lógico, y es respetable, y a mí me paso, no se si a vos te ha pasado, la resistencia primaria, te da mucho temor. Y uno aprendió haciendo, nunca se nos dio “(E. 35 Maestra).

Como hemos visto esta dimensión relacional emocional se vincula con aspectos individuales del propio educador y con aspectos que se tienen que ver con la organización del trabajo, donde se ponen en juego habilidades de comunicación, negociación y la capacidad de trabajo en equipo, que aparecen como habilidades que ofician como factores protectores para el ejercicio de la tarea como veremos a continuación.

4.3.3 El trabajo colaborativo

El poder colectivizar las emociones y los sentimientos, el contar con los recursos humanos suficientes y el trabajo en equipo aparecen en el discurso como factores que pueden favorecer un clima inclusivo. En este sentido, también ofician de factores protectores ante el impacto emocional que esta experiencia puede generar, tanto a nivel individual como grupal.

“Sabrás que somos la población más vulnerable con respecto a la salud mental y a las enfermedades laborales vinculadas con las emociones, somos muy vulnerables porque no se cuida al que cuida. En el jardín tenemos un equipo donde las cosas se hablan, se dicen, se ponen en palabras, y bueno, intentamos.” (E. 39 Maestra Directora).

“(…) Pero hay que trabajar mucho con el equipo, lo afectivo, trabajar la frustración porque hay cosas que no la vamos a lograr” (E. 20 Maestra).

“También creo que el abc de todo esto, es ir todos en el mismo camino, porque acá hay que sostenerse, trabajar en dupla, porque eso de cerrar la puerta y aislarse no funciona, apoyar, porque se deprimen mucho, o se enojan, y tienes que estar, tienes que apoyar” (E. 25 Maestra Directora).

“Y aprendes con los compañeros, yo lo que aprendí acá viendo a L trabajar, también porque somos amigas, no, que eso te ayuda. Viendo a P, como otros reaccionan. Para mí fue un desafío cuando yo ingrese a este Jardín porque habían muchas integraciones, no te puedo negar que lo pensé, y que desafío porque yo nunca había tenido niños integrados”(E. 36 Maestra).

“Porque puede pasar que caigas en una escuela, que no tienes que llevarte bien con todo el mundo, pero el clima institucional es importante. Nosotras nos juntamos con gusto fuera de hora, planificamos entre todas actividades que sean ricas, lo hacemos con gusto y es un buen capital, pero de compañerismo” (E.31 Maestra).

“(…) Lo que sí, cada uno pudo decir cómo se sentía con eso. Hubo compañeros que dijeron que afectivamente ellos se involucraban mucho y se angustiaban y no podían.

Ahora lo que nos pasa, este tema lo hablamos hace cinco años atrás, y ya ahora es cómo algo que esa persona, que fue una nomás la que dijo que es muy sensible, ahora está todo bien, está más segura y más abierta a eso y lo disfruta.” (E.20 Maestra).

El trabajo en duplas, tanto en aula como en las entrevistas con la familia, las experiencias compartidas y la complementariedad en los roles constituye una estrategia protectora ante los mecanismos defensivos como el aislamiento y los sentimientos de frustración.

“Poder escuchar. A mí me ha pasado con la psicóloga, yo le pido mucho a la psicóloga y le digo “ay vino fulana y yo no lo puedo sostener hoy”, pila de veces nos pasa o la psicóloga al revés me dice y bueno vamos juntas. Cuando vez que uno se afloja, el otro se mete, intentamos que nunca estemos solas en las entrevistas, que siempre estemos dos” (E.20 Maestra).

La gran mayoría de los entrevistados destacan, como ya hemos visto la falta de formación para la tarea. Con mayor o menor énfasis, y sin diferencias significativas dentro de las instituciones que formaron parte de este trabajo, los factores relacionales emocionales ya analizados se ponen en juego al recibir al niño, movilizándolo recursos del propio educador e institucionales no valorados o tenidos en cuenta hasta el momento del encuentro educativo. El establecimiento del vínculo educativo aparece como el primer eslabón que habilita este encuentro y despliega los recursos del educador y los del propio niño.

“(…) De la formación no creo, es la actitud, de ponerse en el lugar del otro. Yo cuando me recibí, tampoco era, era maestra de primero a sexto, y tuve que especializarme, y tener un niño sordo, y aprender las señas porque no sabía, no podía, y el hermanito me explicaba. Y esa nena cognitivamente bien, claro, le costaba al no oír. Le explicaba a los demás, y después me ponía con ella frente a mí. Fue como una apertura en ese momento” (E. 24 Maestra Inspector).

“Primero mucha ansiedad, no hay nada que a nosotros como docentes nos contenga, ni que nos oriente, vamos conociendo al niño, vamos generando un vínculo con él, y poco a poco esa ansiedad se va calmando” (E. 34 Maestra).

Por otra parte, el trabajo específico como construcción colectiva por ejemplo en relación a aspectos pedagógicos y adecuaciones curriculares se menciona como un desafío. Se plantea por parte de los docentes la necesidad de adecuación de objetivos, que serán pensados de forma individual para cada una de las necesidades y potencialidades del niño, lo que aparece para los docentes como un mecanismo de protección ante la frustración que

puede generar el no poder acompañar el ritmo del grupo. Este aspecto puede apuntar a favorecer la aceptación de la diferencia no como un déficit a corregir, sino como una diferencia a aceptar como parte de la realidad de ese niño. La dimensión de tiempo de cada uno y el respeto a estos tiempos, asociado a la capacidad de “paciencia” del educador aparecen vinculados a poder generar condiciones para “poder estar” en la institución, lo cual se dificulta al pensar en la educación graduada, pero que en el caso de la Primera Infancia estaría en condiciones de potenciarse y fortalecerse.

“Para mí, si no tenemos instrumentos técnicos , capacitaciones, tenemos que tener mucha paciencia, no ponernos metas muy ambiciosas, sino cosas cortitas, como me sonrió, me agarra la mano para que yo le alcance el juguete, y esas cosas son las que nos hacen poder avanzar” (E. 25 Maestra Directora).

“Tienes que ver que avances tiene en función de él, comparándolo con él. A veces son pequeños logros, pero a veces son cosas impresionantes. Increíble para el resto también” (E. 36 Maestra).

“Yo pienso que uno va sacando como herramientas, y va probando en estos casos. Bueno vamos a probar menos horario a ver qué resultado da, o sea un uno va como experimentando con este caso, que no es lo adecuado, lo va experimentando, porque al no tener herramientas hay que experimentar” (E.18 Educadora).

Como hemos visto, estos recursos que pueden pensarse desde el punto de vista individual y colectivo, y que se movilizan al momento de afrontar una situación de inclusión educativa asociada a la discapacidad por parte de los educadores se inscribe en un escenario donde se puede traducir una mirada hacia ese otro como aprendiente como veremos a continuación, que puede ser compartida o no por los educadores, los equipos y las instituciones. La reflexión colectiva sobre estos aspectos, que se plasma al momento de pensar en la posibilidad de generar un proceso inclusivo de un niño o niña con discapacidad se presenta como necesaria, ya que puede generar respuestas y estrategias diferentes frente al mismo proceso. En este sentido es que necesariamente este trabajo no puede ser entendido solamente bajo la impronta del esfuerzo individual, ya que exige coordinación entre diferentes actores y un saber colectivo construido colectivamente.

4.3.4 La mirada hacia el otro diferente como aprendiente.

A partir del discurso podemos identificar fundamentalmente dos visiones hacia el niño o niña como aprendiente desde la “mirada construida” por el educador. En la primera visión se ubica el discurso que podríamos llamar “humanitario” o “caritativo”, que fundamenta la presencia del niño en las instituciones como un ejercicio de su derecho a compartir espacios sociales. Sería el derecho de permanecer en un mismo espacio, el estar, pero no se pone el foco en las condiciones necesarias para generar aprendizajes. Podemos preguntarnos si este punto se vincula a la formación profesional, donde el tema no formaría parte de la construcción del rol de maestro común ni de la formación en Primera Infancia (educadores), y donde la posibilidad de estar en la institución dependería de la actitud y posicionamiento por parte del docente y de las instituciones.

“No están capacitados para atender niños con discapacidad, y lo que hay que destacar que es casi una cuestión más humanitaria que profesional, es algo por humanidad, porque tú tienes el niño ahí y no lo vas a expulsar (...)” (E. 23 Maestra Inspectora).

En esta cuestión subyace un tema que tiene que ver con cuestiones más fundantes de la educación, que acompañan históricamente el proceso de construcción de la escuela común y sus objetivos, y que como vimos interpela un proceso de discusión colectiva. Por ejemplo

“(...) Entonces si el niño está recibiendo educación y está recibiendo algún aprendizaje que esté. Ahora si el niño no está recibiendo ningún aprendizaje, no porque no se lo demos, sino porque él no puede, entonces no tiene sentido que este en la escuela, que este en otro lugar donde le estén dando otro tipo de atención que con nosotros. Nosotros lo que apuntamos a que el niño aprenda algo, siempre a partir de lo que sabe” (E 23 Maestra Inspectora).

Por otro lado podríamos ubicar una visión donde la “confianza” en las posibilidades del niño como aprendiente toma centralidad.

“(...) porque uno como maestro tiene que alentar la esperanza de poder promover cambios en el otro, porque si lo que te invade mas es la compasión y la lastima, es lo que te invalida cualquier acto educativo porque vos no apostas a que podes generar un cambio. Yo se que tengo una limitación con los niños ciegos y en el caso de niños que tienen un retardo mental profundo, por mi propia persona, pero es una limitación personal mía” (E. 39 Maestra Directora).

“(…) pero también entendemos que incluir a un niño es que realmente esté en una institución educativa siendo valorado, siendo uno más, y que las instituciones educativas entiendan que las diferencias, no la diversidad como una situación global, y esa conciencia cuesta mucho” (E. 3 Inspectora Nacional).

“(…) también depende de cómo uno se siente que pueda tratar con el otro. No quisiera trabajar con el otro sintiendo como sintiendo que el otro no puede, o desde lo que no puede hacer. Me da la sensación que a veces uno está en ese rol de que el otro no puede”(E. 22 Trabajadora Social).

El “entre” aparece como un nudo problemático para el docente, es decir la relación educativa entre el docente y el niño o niña que presenta una diferencia asociada a la discapacidad, y el “entre” el docente y el resto del grupo a partir de lo que implica esta relación y el tiempo que insume. Se trataría de establecer una relación educativa desde otro lugar, desde el pensar en el cómo hacerlo posible y el aporte específico desde el lugar del maestro común, alejado de un paradigma rehabilitador.

“Te sentís como frustrado, porque el maestro viene a enseñar y sentís, ¿qué le apporto?, porque aunque haya una propuesta abierta, si trabajas con ese niño, que haces con el resto de los veinticinco, los estas discriminando, estoy atendiendo al niño que es diferente pero desatendiendo al resto.” (E. 25 Maestra Directora).

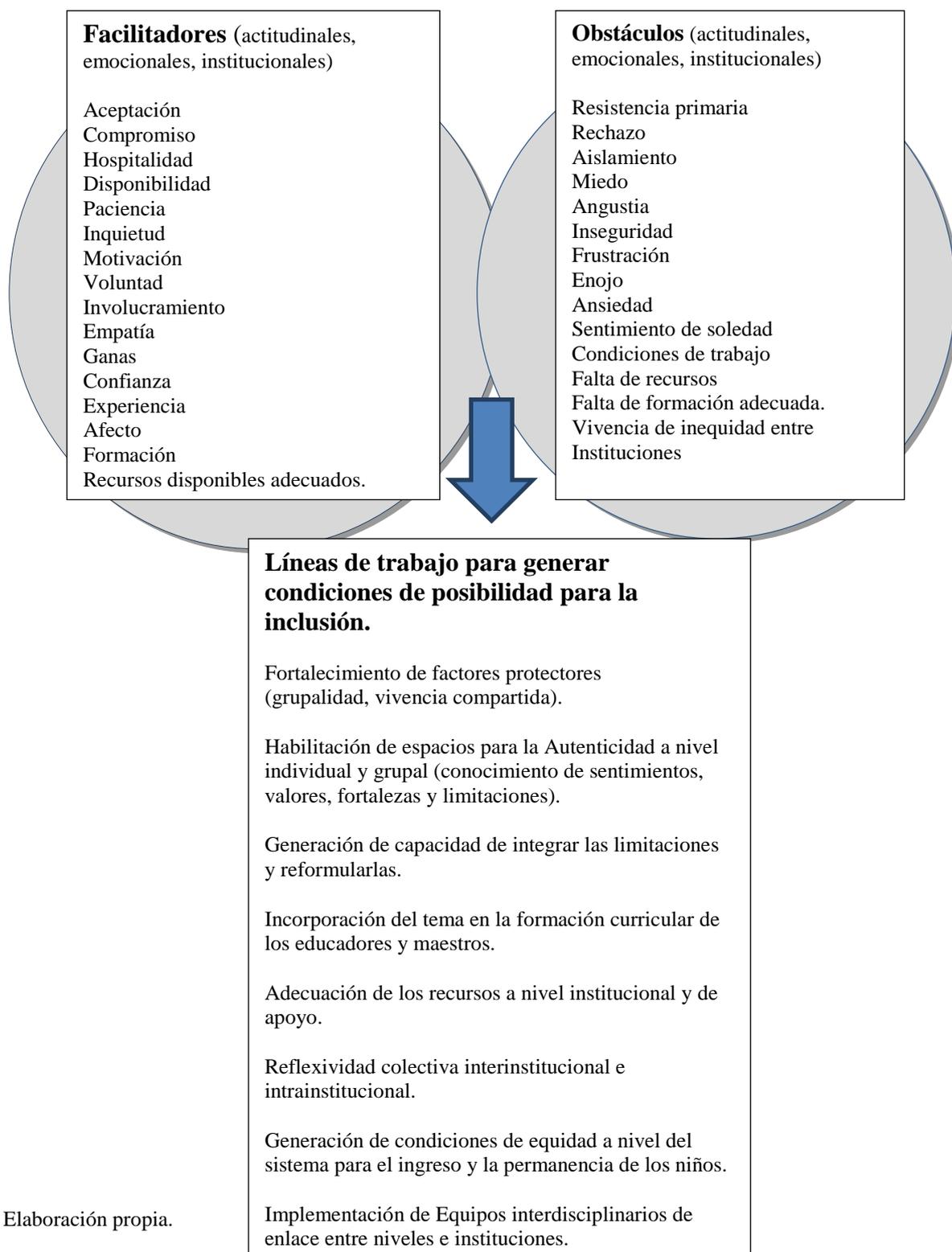
“Igual nosotros asumimos que nosotros no vamos a hacer el apoyo específico de su discapacidad, sino que vamos a lo otro, a su potencial, a lo que si pueden, y en ese sentido se han hecho pila de cosas y cosas que no puedes creer” (E. 36 Maestra).

Como hemos visto, la posibilidad de establecer una relación educativa aparece como dependiente de factores que tienen que ver con el saber sobre, con factores emocionales relacionales, con formas de organización del trabajo, con experiencias, pero también con la construcción que el educador plantea en relación con ese otro como aprendiente, donde pudimos identificar factores que ofician como facilitares y otros como limitantes para habilitar este proceso. Por otro parte, y al igual que los docentes de Jardines de Infantes y Centros CAIF fundamentalmente, la presencia de necesidades educativas especiales y las estrategias a desarrollar para su abordaje se asocia con la cantidad de recursos necesarios para su atención a nivel institucional, y cuando estos apoyos no están presentes podemos hablar de una “sobrecarga” de trabajo sentida por el docente, y en algunos casos se plantea la imposibilidad sentida de recibir al niño.

En el siguiente cuadro realizamos una síntesis de estos factores, que a modo de condiciones ofician facilitando o dificultando los procesos de inclusión. A partir de su

articulación planteamos algunos aspectos para tener en cuenta, que a modo de líneas de trabajo podrían apuntar a desarrollar algunas habilidades necesarias y potenciar recursos personales e institucionales, que necesariamente deben ser entendidos como procesos.

Cuadro 3: Tipo de condiciones (facilitadores y obstáculos) y su articulación en líneas de trabajo para la inclusión educativa.



Fuente: Elaboración propia.

4. 4 La Educación en Primera Infancia como oportunidad para la inclusión educativa.

La mirada que tienen los actores educativos entrevistados sobre la inclusión de niños y niñas con diferencias asociadas a la discapacidad en la Primera Infancia aparece vinculada a la potencialidad y oportunidad de esta etapa como aquella en la que se da el ingreso al sistema educativo. La forma que adopte este proceso, que muchas veces constituye el primer espacio de socialización fuera de la familia puede incidir en la visión que sobre el niño construye la familia, las instituciones y el propio niño en el proceso de construcción de su identidad.

La dimensión de los tiempos para la estimulación y la oportunidad de orientación a la familia son elementos comunes que aparecen los discursos de todos los actores entrevistados.

“Este tema siempre me preocupó. Desde que se universalizó cinco en el año 98, y después se logró la obligatoriedad en cuatro años, y bueno, cada vez más hemos recibido niños con discapacidad, y tenemos que trabajar mucho para la inclusión de ellos, además es el ingreso al sistema educativo, por eso es importante”(E. 23 Inspectora Nacional).

“Yo creo que las veces que se ha ingresado a estos niños se piensa en eso. Nosotros tenemos bien presente que esos primeros años son fundamentales. La oportunidad es en ese momento, y es ahora, y los tiempos son ahora. Y con eso vamos, y lo vamos haciendo sobre la marcha.” (E.7 Educadora).

“Nosotros sabemos que los primeros tres años son como los fundamentales para el desarrollo. Fundamental tenerlos acá en los primeros tres años.”(E.8 Fisioterapeuta).

“Lo que pasa es que acá, generalmente se detectan acá. Porque entran desde muy chiquitos, entonces cuando puedes detectar algo ya tiene casi los dos años , a no ser que sea muy grave , y claro el proceso, y sigan hasta los tres o cuatro, osea que el proceso lo hacen acá y como que van a otro lado ya con algo marcado”(E.18 Educadora).

“Si no lo atiendes, si no logras que la familia tome conciencia, lo que es todo un periplo perdiste el tiempo más rico, donde sabes que tienes posibilidades de mejorar la situación del chiquilín. Lo que pasa, lo que sucede, que no debería ser así, pero pasa es que cuando ingresan a la escuela, cuando ingresan a nivel cuatro vienen sin diagnóstico, los papas saben que tienen un niño distinto, pero no tomaron contacto con ningún equipo técnico que detectara” (E.10 Psicóloga).

“Yo creo que el que el niño empiece a los tres años es fundamental, porque es el primer espacio de un diagnostico a tiempo. El niño que entra a los tres años no entra para

escolarizarlo ni institucionalizarlo, entra para tener mayores oportunidades, y cuando hay desfases, cosas que no van funcionando dentro de la normalidad, que se pueda derivar.” (E. 10 Psicóloga).

El trabajo con la familia es visualizado por gran parte de los educadores como una oportunidad importante a la hora de posibilitar un proceso de inclusión educativa, sobre todo cuando se cuenta con recursos para el trabajo en el territorio. El poder trabajar con la familia incorporando un enfoque de derechos resulta clave para la promoción y protección de los derechos del niño en general, y a la educación en particular.

“(…) Pero caminábamos por ahí, y había una familia, estaban sentados afuera, había un nenito gateando, había otro jugando y había un nenito como de dos o tres años sentado en silla de ruedas, y pasamos y le preguntamos, y ta vos observas todo ese panorama,-¿y él no va a ningún lado?”, -no, no, -¿y por qué no va?,- porque él no camina, entonces ahí lo empezás a trabajar (...)” (E. 18 Educadora).

Otro punto relevante, y como ya lo mencionáramos, es la importancia de la forma en que se procese la inclusión educativa, tanto a nivel de los educadores como a nivel de las instituciones, plasmando una forma de mirar al otro “ diferente “. Este vínculo puede ir desde la aceptación y la hospitalidad, hasta el rechazo y posterior exclusión. Esta mirada trasciende los discursos, y se plantea a nivel de las practicas que se despliegan al recibir y aceptar las diferencias, no como algo bueno o malo en sí mismo, y que puede incidir en ese niño o niña en su forma futura de “estar” en el sistema educativo, y en la sociedad en general, dejando profundas huellas identitaria como podemos ejemplificar a partir de las siguientes citas:

“Lo más importante es que a veces ayudas a que la misma familia pueda ver las cosas positivas en el niño. Si vos lo podes ver, ellos también van a poder” (E.8Fisioterapeuta).

“Está en juego un partido en sí mismo, el niño recibe del adulto como una mirada de sí mismo en espejo, lo que el adulto piense del niño, es lo que el niño va a construir como autoimagen y autoestima” (E. 4 Directora Plan).

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos realizado un acercamiento posible al problema de la inclusión educativa asociada a la discapacidad en Primera Infancia, partiendo del análisis del marco normativo y la institucionalidad del Sistema Educativo Público, que abarca a la población de niños desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación Primaria. De esta forma hemos hecho referencia al marco internacional de derechos humanos, la CIDN como una referencia para pensar el lugar del niño como sujeto de derecho, y particularmente el Derecho a la Educación como parte de un proceso de profundización en el reconocimiento de derechos de diferentes grupos sociales, focalizando de acuerdo a los objetivos de este trabajo en el caso de la infancia y las personas con discapacidad.

A nivel nacional la Ley General de Educación N 18437 del año 2008 recoge los principales postulados de la CIDN e incorpora por primera vez la educación en Primera Infancia en el marco del derecho a la educación para todos y a lo largo de la vida, desde una concepción de educación permanente y de promoción del desarrollo. En su articulado encontramos normativas orientadas a la inclusión educativa de las personas con discapacidad con los apoyos necesarios y teniendo en cuenta sus posibilidades. Del análisis de los diferentes marcos normativos podemos concluir que marcan una orientación que va en consonancia con una profundización de la perspectiva de derechos, del reconocimiento del niño como sujeto de derecho y de la educación como un derecho a lo largo de toda la vida. La inclusión educativa se recoge como un principio, incorporando el concepto de diversidad.

Por otra parte, podemos reconocer estos marcos normativos como líneas de acción que orientan las políticas educativas en un escenario institucional para la Primera Infancia que ha sido descrito como segmentado y fragmentado, dada la diversidad de instituciones

intervinientes; a saber, ANEP, INAU a través del plan CAIF y Centros de Primera Infancia, y el MEC, cada uno con lógicas, intereses y complejidades diversas.

El Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia creado por la mencionada Ley, con representantes de las diferentes instituciones (Art. 100), tiene como uno de sus cometidos el articular y coordinar los programas y proyectos de educación del país en función de las orientaciones que marca la Ley de Educación. En los Centros educativos públicos que participaron de este trabajo, tanto en los Jardines de Infantes, como en los Centros CAIF y Centros Infantiles, una primera conclusión que surge es que a pesar de la potencialidad de este espacio como ámbito de implementación de esta política, la inclusión asociada a la discapacidad aparece como un tema de preocupación en los que no se han logrado criterios comunes, que permitan, por ejemplo, establecer y articular rutas para el acceso y permanencia de estos niños entre los distintos niveles y entre instituciones, tanto en Educación en Primera Infancia y en Educación Inicial, si bien se identifican temas donde se han realizado avances, por ejemplo, a nivel de programas curriculares y orientaciones generales.

Estas dificultades, que en principio parecen asociadas solo a una problemática ligada a la implementación y a la organización institucional, deben ser analizadas a la luz de un problema más amplio, que es el problema ligado a la construcción misma del concepto de “inclusión educativa asociada a la discapacidad”, es decir, cómo este proceso es abordado subjetivamente por los actores y lo traducen en la práctica y el discurso. Nuestra hipótesis es que la significación que a estos procesos orientados por la Ley le den los actores educativos, y los distintos sentidos asociados a su implementación, inciden en el cumplimiento de los objetivos y en la eficiencia con que sea implementada. Con eficiencia nos referimos, sobre todo, a la capacidad de obtener los resultados que realmente se propone sin generar otros efectos que, como veremos, pueden aparecer en el proceso, sin que ellos sean necesariamente buscados e, incluso, no deseados, como por ejemplo, reforzar procesos de exclusión social.

La estrategia metodológica planteada nos permitió un acercamiento al objeto de estudio que ha buscado hacer emerger durante la investigación y, sobre todo, en la presencia en el campo, los sentidos y significaciones que los propios actores de la educación le dan al concepto de inclusión educativa y comenzar a visibilizar aspectos que

hacen a la construcción del mismo a nivel social, y a las condiciones de diferente naturaleza para gestionar un proceso inclusivo. Condiciones que, como se ha visto, pueden partir tanto del propio sistema (contextuales), de aspectos institucionales u organizacionales (centros educativos y organización del trabajo), o de los propios individuos (nivel micro), como aquella vinculadas con sus competencias, sus trayectorias y sus vivencias. Estas condiciones de diferente nivel y naturaleza pueden intervenir de diversas formas, facilitando u obstaculizando el proceso de inclusión.

Un primer hallazgo en este sentido muestra que la inclusión no se presenta como una realidad homogénea. Se atiende este proceso desde definiciones muy diversas que derivan bien en procesos de atención de la diversidad o de especificación de las diferencias, dando lugar a trayectorias y estrategias diferenciadas con consecuencias para el proceso de inclusión educativa. En principio, hemos identificado dos visiones en relación a la inclusión, una que se vincula al concepto de diversidad y otro al de diferencia. A su vez, cada una puede ser diferenciada a su interior y sus fronteras son lábiles.

La primera aparece vinculada a las variaciones posibles en torno a parámetros tomados como “norma” o “normalidad” y puestos en relación a los condicionamientos del contexto social, apareciendo en este sentido como sinónimo de normalidad y sus variaciones posibles. La segunda, correspondiente a la diferencia, es definida y legitimada a partir de la existencia de un diagnóstico médico, como punto de partida o como parte de un proceso de búsqueda. El mismo marca un punto de inflexión para la institución educativa a partir del cual en muchos casos se establece el vínculo del niño con la misma, se define su permanencia (o no), y bajo qué condiciones, dando lugar a diferentes estrategias para su abordaje. Para los agentes educativos aparece como importante el poder saber desde donde se mira, para poder posicionarse, también el especificar, conocer y discutir las estrategias asociadas a cada una, para orientar el proceso. Asimismo esto reclama un acuerdo en torno al uso del lenguaje, en tanto procesos que deben sostenerse en base al diálogo entendido como espacio de reflexividad.

Este problema, que no es nuevo para la educación, muestra en estos dos referentes discursivos una cuestión subyacente, un movimiento que trasciende la mirada a ese niño, a modo de “diferencialismo”, para poder visibilizar el lugar que ocupan las instituciones en este escenario. Es así que históricamente hemos reconocido diferentes paradigmas, que van

desde la exclusión, la segregación a partir de dispositivos como la Escuela Especial, la integración y, finalmente, lo que se ha llamado Educación Inclusiva. Estos paradigmas aun hoy se muestran en pugna en las realidades institucionales, generando diferentes puntos de tensión, y que ordenamos en dos sentidos fundamentales: uno en clave de “lugar” en el sistema y, en otro sentido, como proceso, en referencia a los cambios institucionales necesarios para posibilitar la inclusión.

Aquí podemos marcar a partir del análisis un escenario diferente de acuerdo al nivel educativo. Si lo pensamos en clave de “lugar” en el sistema, en el caso de los niños menores de tres años, tanto en los Centros CAIF como en los Centros Infantiles, el no ingreso supone en muchos casos la exclusión del sistema público, ya que en Educación Inicial (desde los tres a los cinco años) encontramos a la Escuela Especial como un espacio alternativo y recurso de apoyo. Dicho en otras palabras, a diferencia de los Jardines de Infantes, en el caso de los Centros CAIF y Centros Infantiles no es posible pensar la inclusión en clave de “lugar” alternativo dentro de un sistema educativo. En el caso de estos Centros, la no inclusión de niños y niñas con diferencias asociadas a la discapacidad, daría lugar a un “no lugar” en el sistema educativo, donde no está tampoco presente a nivel normativo la obligatoriedad de acceso. Necesariamente esto se vincula en un primer sentido al lugar dado a los “diferentes” a nivel del sistema, donde la Escuela Especial se construye históricamente como un espacio propio especializado a partir de los seis años, y la paulatina incorporación de la Primera Infancia a nivel del sistema plantea problemas nuevos para la educación común, bajo criterios diferentes al asistencialismo y la focalización.

En el segundo sentido, es decir a nivel de las condiciones necesarias a nivel organizacional, las dificultades identificadas se agrupan a grandes rasgos en aspectos que hacen a la capacidad de los distintos centros, a aspectos que hacen a la formación, percibiéndose una falta de herramientas y estrategias de abordaje específicas no previstas en la formación de grado del educador, a la necesidad de más recursos humanos y materiales de apoyo, a la coordinación con la Escuela Especial y equipos interdisciplinarios en el caso de Educación Inicial, con recursos de apoyo disponibles a nivel salud, y a la necesidad de cambios institucionales más profundos.

En el marco teórico definíamos la política educativa (MANCEBO, 2002) como una díada integrada por el contenido y el proceso. En tanto contenido, en principio conforma un

avance en el reconocimiento de derechos y marca una orientación a seguir. Ahora bien esta línea de acción decíamos que se lleva a la práctica por actos y no actos, por lo que la omisión de actuar también puede ser una política.

En este caso, los actores educativos en la práctica visualizan a la Ley, posicionándose en dos sentidos fundamentales, y que hemos denominado la Ley formal y la Ley resignificada. El primer sentido se vincula a que la Ley en tanto orientación no constituiría un elemento de cambio, sin una resignificación de lo que esta inclusión comprende, por lo que podemos advertir que la sola existencia de la norma tiene muy baja incidencia en la práctica de los actores docentes, quienes encuentran en la reflexión y la redefinición de los procesos bajo los cuales se lleva a la práctica un motor de cambio más profundo, en un sentido más amplio asociado a cambios culturales y organizacionales .

En un segundo sentido la Ley se visualiza en su aspecto formal, es decir, como una orientación que marca una línea de acción a seguir, para luego ver las condiciones y las formas bajo los cuales se llevan a cabo los cambios. También encontramos que esta última posición se vincula a una situación de inequidad vivida por los actores entre las diferentes instituciones y niveles. Es decir, la normativa como elemento que puede posibilitar la equidad, sin estar necesariamente las condiciones para que el proceso inclusivo se lleve adelante. Sin embargo, y volviendo al marco teórico, este contenido no se plasma en actos que puedan generar las condiciones de equidad para todos los centros, conformando una política en sí misma, en tanto “no actos”.

Entonces, un grupo de conclusiones pueden orientarnos a confirmar las primeras hipótesis que se plantearon, en el sentido de que la posibilidad de inclusión educativa en el caso de la discapacidad queda librada a la capacidad de las familias de poder buscar los recursos, no encontrando en el sistema referencias claras sobre el cómo; es decir, individualizando el problema, dependiendo de las condiciones y disposición de cada centro educativo, con diferencias entre los niños de 0 a 3 años y los niños en Educación Inicial (bajo una impronta normativa en cuanto a la obligatoriedad a partir de los cuatro años), y a aspectos que hacen al docente, tanto en su formación, como en su disponibilidad afectiva para que la relación educativa se torne posible.

El poder escuchar las vivencias de los docentes fue una experiencia muy rica y movilizadora, ya que abrió una puerta que considero fundamental, poder escuchar las voces de los que todos los días están allí, al impacto afectivo y en la propia alteridad que estas

experiencias tienen, y como esto se entrama con otros aspectos como las expectativas del rol y el reconocimiento social de la tarea docente, interpelando a una discusión más profunda de reconocimiento de los propios límites.

Hemos definido como competencias en sentido amplio a los conocimientos y cualidades puestas en acción frente a un problema. En este sentido ubicamos el posicionamiento de los propios educadores en torno a dos dimensiones que se muestran complementarias, y que denominamos la dimensión técnica y la relacional emocional. La primera mirada parte del valor de la instancia técnica y el “saber sobre”, percibidos como condiciones causales –en el sentido que influyen, orientan, disparan determinadas dinámicas y estrategias- y herramientas indispensables para el establecimiento de una relación educativa. La prevalencia de esta dimensión tiende a ubicar a la especialización y a la apropiación de conocimientos técnicos como requisito para posibilitar la inclusión. Por otro lado, se identifica que este tema se encuentra presente de forma marginal en la formación de grado tanto del maestro como de los educadores en Primera Infancia, lo que parece ser contradictorio con lo que se espera de ellos, y su aprendizaje a partir de la experiencia del encuentro, fragilizando la confianza en su capacidad, frente a un problema que se presenta para ellos como novedoso al incorporarse al sistema como educadores. De alguna forma se replica un paradigma de educación segregada, que luego en la práctica busca la pretensión de ser superado. La segunda dimensión, que llamamos relacional emocional, refiere a la disposición y la apertura del docente y de las instituciones, sobre todo para generar las condiciones de posibilidad para el establecimiento de la relación educativa, ya que adquiere protagonismo la experiencia del encuentro y los sentimientos que genera, y el conocimiento del diagnóstico no es ubicado como punto de partida y condición para definir las estrategias con el niño, apareciendo el “entre” y no el “con” como un elemento central.

Estas dimensiones, que no son excluyentes, pero que marcan un posicionamiento del docente, se inscriben en un marco organizacional donde entre otros aspectos el trabajo colaborativo y la experiencia compartida se constituyen en un factor protector y potenciador de las capacidades docentes para el trabajo con el niño, el grupo y la familia, aunque los tiempos para la planificación muchas veces no están contemplados.

Consideramos, que a pesar de las contradicciones antes mencionadas, este proceso se inscribe en un momento de oportunidades, donde se está procesando un cambio de mirada hacia la Educación en Primera Infancia, y el problema de la inclusión asociada a la discapacidad es un punto de partida para poder colocar esta discusión como necesaria a todos los niveles, pero teniendo especialmente presente ciertas características que forman parte de esta etapa. En primer lugar, la superación necesaria de la distinción entre “cuidado” y “educación”, que muchas veces aparece oficiando de fundamento para la exclusión y pone en cuestionamiento los mismos objetivos de la educación en Primera Infancia, y al ser ésta el primer espacio de inclusión en el sistema educativo, marca una impronta que puede dejar huellas en la propia identidad de ese niño y su lugar a nivel social y familiar.

En este mismo sentido hemos podido dar cuenta de experiencias donde la inclusión fue posible y otras que recogen dificultades a la hora de articular y coordinar esfuerzos y recursos a nivel del sistema educativo y de salud. Consideramos importante, por otro lado, poder generar condiciones de equidad a la hora del ingreso y condiciones de permanencia para los niños. De las herramientas que podemos destacar como necesarias a partir del análisis, donde se identificaron líneas de trabajo posibles, destacamos: por un lado, la necesidad de equipos de enlace articulador entre las instituciones y entre los diferentes niveles, ya que al momento esto queda librado a los esfuerzos individuales institucionales autónomos y al de los propios docentes, a pesar de la existencia por ejemplo, para el caso de la Educación Inicial, de equipos de Escuelas Disfrutables y apoyos de Escuela Especial, que se visualizan como insuficientes

Por otro lado, aparece a partir del análisis la importancia de identificar un referente en cada centro que pueda liderar este proceso, con el apoyo de un actor que tiende a redefinir su posición en el sistema como la Escuela Especial, pero con el necesario cuestionamiento de un punto que aparece como central en esta aparente dicotomía Común-Especial, y es la insuficiencia de una mirada solamente técnica y especializada para posibilitar un cambio de paradigma. Esto implica a nivel institucional y de organización de la tarea un trabajo que debe ser reconocido a nivel organizacional, con otros tiempos y la remuneración correspondiente que tome en cuenta estas dedicaciones.

Si un problema es un producto político, siempre genera un discurso, localiza responsabilidades y moviliza las acciones hacia determinados núcleos de su definición. Siguiendo este argumento el momento de formulación e implementación¹⁶ de una política es fundamental para la consideración del problema, puesto que aquellos elementos no contenidos en la definición quedarán fuera de ella.

Entonces pensamos que los objetivos propuestos en este trabajo se han cumplido, orientados a problematizar la definición de este problema y a identificar los sentidos que toma, esperando pueda brindar elementos para la discusión en un campo de reflexión colectivo necesario entre todos los actores. Una discusión que pueda no solo orientarse a visualizar las dificultades, en una época de abundancia de diagnósticos, sino poder dar lugar a escuchar aquellas voces que tienen mucho para decir sobre las estrategias y las fortalezas a la hora de generar las condiciones para que la inclusión educativa asociada a la discapacidad sea posible, pero teniendo necesariamente presente que se trata de cambios profundos que cuestionan las posibilidades y límites de una política, y que pueden partir de una discusión y posicionamiento ético y filosófico sobre el lugar de esos otros llamados “diferentes” en la educación común. Un problema que necesariamente trascienda las formas políticamente correctas de denominar, y se plasme en las realidades institucionales, no quedando como un problema de ellos, “los diferentes” y su búsqueda de un lugar, sino que se constituya como un problema de todos con las responsabilidades que esto implica.

¹⁶ Como parte del ciclo de la política “*la implementación designa la fase de una política pública durante la cual se generan actos y efectos a partir de un marco normativo de intenciones, de textos o de discursos.*” (Meny y Thoenig; 1992: 158).

Bibliografía

Ariès, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus, Madrid.

_____ (1981). *Historia Social da Criação e da Família*. LTC Editora. Río de Janeiro.

Beck, Ulrich (1998) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Editorial Paidós.

Braslavsky, Cecilia. (1997) “*Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas.*” En Políticas, instituciones y actores en educación. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Marshall Thomas y Bottomore, Tom (1998) *Ciudadanía y clase social*, Ed. Alianza, Madrid.

Badinter, Elizabeth (1991)¿ *Existe el instinto maternal ?*, Editorial Paidós, España.

Barrán, José Pedro (1994) *.Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. La cultura bárbara (1800-1860)*. Tomo 1. Ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias.

_____ (1990). *Historia de la sensibilidad em el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)*. Ediciones Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo.

Bauman, Zigmunt (2005), *Modernidad y ambivalencia*, Anthropos, Barcelona

Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

De Martino, Mónica (2001). *Perspectivas teórico metodológicas para e análisis de la intervención técnica en procesos familiares*. Facultad de Ciencias Sociales. Documento de trabajo N° 20.

Duschatzky, Silvia y Skliar Carlos (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. En: *Cuaderno de Pedagogía*, Año 4 n°.7. Ed. Bordes, Rosario. Disponible en www.redligare.org

Duschatzky, Silvia, Comp. (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Editorial Paidós, Argentina.

Ferreira, Miguel (2008) “Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos” en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* N.º 124, 2008, pp. 141-174

Foucault, Michel (1999), *Estrategias de Poder*. Editorial Paidós, Barcelona.

_____ (1991), *Saber y Verdad*. Ediciones La Pipeta, Madrid.

_____ (1994), *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores. España.

_____ (2000) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

García Méndez, Emilio (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral*, Fórum Pacis, Santa Fe de Bogotá.

García, Socorro s/d, “Análisis de los cambios en las Políticas Públicas de Infancia”.

Recuperado en: ipes.anep.edu.uy/documentos

Giddens, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

Honneth Axel y Fraser Nancy (2006), *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político filosófico*. Ediciones Morata, Madrid.

Hobsbawm, Eric (2003), *La era del capital*, Ed. Crítica. Buenos Aires.

Mancebo, María Ester y Goyeneche, Guadalupe (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Setiembre de 2010. En www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf

Mancebo, María Ester (2010). “Las políticas de inclusión educativa: una nueva mirada sobre un viejo problema”. En *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Miguel Serna (Coord.). Clacso, Facultad de Ciencias Sociales, Uruguay.

_____ (2002), “La “larga marcha” de una reforma exitosa”: de la formulación a la implementación de políticas educativas”. En *Uruguay: La reforma del estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000)*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental Instituto de Ciencia Política 2002, Colección Política Viva , pág. 139-162.

Mara, Susana Comp. (2009), *Primera Infancia: La Etapa Educativa de Mayor Relevancia. Aportes para la elaboración de propuesta de políticas educativas*”, UNESCO- MEC, Montevideo Disponible en: www.unesco.org.uy/.../Publicaciones%20JFIT%202001/Primera

Meny Yves y Thoenig, Jean Claude (1992), *Las Políticas Públicas*. Ariel Ciencia Política, Barcelona.

Oslack, Oscar y O'Donnell, Guillermo (1990), “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, *Política y Planificación Social*, Pág. 555-583, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires Disponible en: www.politicayplanificacionsocial sociales.uba.ar

Pérez de Lara, Nuria (2001),” Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta” en Larrosa, J y Skliar C. *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona

Pilotti, Francisco (2001) *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*, Cepal, Eclac, Santiago de Chile. Disponible en www.flacso.org.ec/biblio/shared/exist_view.php?bibid.

Rabossi, Eduardo (1989) “El fenómeno de los Derechos Humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico” en: *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, Núm. 3, mayo-agosto 1989, págs. 323-343. Disponible en: www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/fondo-historico?IDR=15&IDN=1229

_____ (1990) “La teoría de los Derechos Humanos naturalizada” en : *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, ISSN 0214-6185, N°. 5, 1990, págs. 159-175. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049162>

Skliar, Carlos. (2013) *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias*. Material del Curso Diploma Superior en Pedagogía de las diferencias. www.flacso.org.ar

_____ (2008), “*Incluir las diferencias. Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*”, *Revista Orientación y Sociedad* Vol. 8, págs.1-17.

_____ (2005) “*Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en la educación*”. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. Año 4, N°3, diciembre de 2005, págs. 21-31.

_____ (2000), “*Discursos y practicas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*”. Disponible en www.canales.org.ar

Skljar, Carlos y Tellez, M (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Editorial Noveduc., Buenos Aires.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

UNICEF-iiDi (2013), *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. UNICEF, Uruguay

UNICEF (2014), *Experiencias de inclusión educativa desde la experiencia de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*, UNICEF, Argentina. Recuperado de: www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion

Varela, José Pedro (1865), Revista Literaria Montevideo del 30 de Julio de 1865 (pp.206-207) citado en De Martino De Martino, Mónica (2001). *Perspectivas teórico metodológicas para el análisis de la intervención técnica en procesos familiares*. Facultad de Ciencias Sociales. Documento de trabajo N° 20.

Verdesio, Emilio. (1934), *La enseñanza especial en el Uruguay*, Imprenta Nacional, Montevideo.

Leyes, Decretos y Convenciones

Ley 18651 (2010) disponible en: www.parlamento.gub.uy/leyes.htm

Ley 18437(2008) disponible en: www.parlamento.gub.uy/leyes.htm

Ley N° 18.418 (2008) disponible en: www.parlamento.gub.uy/leyes.htm

Decreto 379/2008 disponible en www.parlamento.gub.uy/leyes.htm

Ley 17015 (1998) disponible en: www.parlamento.gub.uy/leyes.htm

Ley 16802 (1996) disponible en: www.parlamento.gub.uy/leyes.htm

Ley 15739 (1985) disponible en : www.parlamento.gub.uy/leyes.htm

Código del Niño (1934)

ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: www.un.org/es/documents/udhr/

ONU. (1989), Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: www.unicef.org

ONU (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

UNESCO (1994), Declaración de Salamanca. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993

Documentos:

ANEP (2007), “*Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*”. Consejo de Educación Primaria. Documento para la discusión. Abril 2007. Disponible en: www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/analisis_historico.pdf

ANEP (2014), Circular N°58. Recuperado de: www.cep.edu.uy/doumentos/2014

CAIF (2008), Plan Caif 1988-2008. “*A veinte años de Plan Caif*”. Disponible en: www.plancaif.org.uy

ENIA (2008), “*Estrategia nacional para la infancia y la adolescencia 2010-2030: bases para su implementación*”. Disponible en <http://www.enia.org.uy>

ENIA (2008), “*Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*”, Cardozo, S. Cuadernos de ENIA N° 3 Recuperado en: baseddp.mec.gub.uy

MEC (2014), Anuario Estadístico de Educación 2014. Dirección de Educación.

Comité de los Derechos del Niño (2007) Observaciones Generales. Disponible en <http://www.iin.oea.org/IIN2011/nateruakes-publicaciones.shtml>

UNESCO, Estrategia Educación para Todos (EPT) en: www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-

Glosario

Siglas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAIF	Centro de Atención a la Infancia y la Familia
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CEP	Consejo de Educación Primaria
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDN	Convención Internacional de los Derechos del Niño
CIF	Clasificación. Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad
ENIA	Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
INE	Instituto Nacional de Estadística
IPES	Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas

Índice de cuadros.

Cuadro 1: Organización del Sistema de Educación en Primera Infancia e Inicial.....	Pag.39
Cuadro 2 Cuadro comparativo según tipología de inclusión educativa y sus condiciones.....	Pág.102
Cuadro 3 Tipo de condiciones (facilitadores y obstáculos) y su articulación en procesos para la inclusión educativa.....	Pág. 118

Anexo A

Listado de entrevistas realizadas (*)

Referencia en el documento	Institución	Cargo	Entrevista
E. 1	Plan CAIF.	Integrante Equipo Técnico. T. Social	1
E. 2	INAU. División Primera Infancia . Programa Centros de Primera Infancia	Directora Programa Centros de Primera Infancia.	2
E.3	CEIP. Educación Especial	Inspectora Nacional de Educación Especial.	3
E. 4	Plan CAIF	Directora Plan CAIF.	4
E. 5	Centro de Primera Infancia.	Directora de Centro	5
E. 6	Centro de Primera Infancia	Integrante de Equipo Técnico . T. Social	5
E. 7	Centro de Primera Infancia	Integrante de Equipo Técnico. Lic. en Fisioterapia	6
E. 8	Centro de Primera Infancia	Integrante de Equipo Técnico. Educadora	6
E. 9	Plan CAIF	Integrante Equipo Técnico. Plan CAIF. T. Social	7
E. 10	CEIP. Escuelas de Práctica	Psicóloga	8
E. 11	Centro de Primera Infancia.	Directora de Centro.	9
E. 12	Centro de Primera Infancia	Maestra	9
E. 13	Centro de Primera Infancia	Educadora	10
E. 14	Centro de Primera Infancia	Psicóloga	11
E. 15	Centro de Primera Infancia	Lic. T. Social	11
E. 16	Centro CAIF	Maestra	12
E. 17	Centro CAIF	Maestra	12
E. 18	Centro CAIF	Educadora	13
E. 19	Centro CAIF	Educadora	13

Referencia	Institución	Cargo	Entrevista
------------	-------------	-------	------------

en el documento			
E. 20	Centro CAIF	Maestra	14
E. 21	Centro CAIF	Educadora	15
E. 22	Centro CAIF	Lic. T. Social	16
E. 23	CEIP. Inspección Nacional de Educación Inicial.	Inspectora Nacional	17
E. 24	CEIP. Educación Inicial.	Maestra Inspectora.	18
E. 25	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra Directora	19
E. 26	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	20
E. 27	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	20
E. 28	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra Directora	21
E. 29	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	22
E. 30	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	22
E. 31	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	23
E. 32	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	23
E. 33	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra Directora	24
E. 34	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	25
E. 35	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	25
E. 36	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	26
E. 37	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	26
E. 38	CEIP. Educación Inicial	Maestra Inspectora	27
E. 39	CEIP. Educación Inicial	Maestra Inspectora	28
E. 40	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra Directora	29
E. 41	CEIP. Jardín de Infantes	Maestra	30

(*) De acuerdo al planteo de no interferir con la dinámica de los diferentes centros se optó en algunos casos por realizar entrevistas con hasta dos participantes.

Anexo B.

Pauta guía de entrevista según ejes orientadores.

- Formación y años de experiencia en la institución.
- Definición de inclusión educativa asociada a la discapacidad.
- Normativas que la regulan en las diferentes instituciones (Jardines de Infantes, Centros CAIF, Centros de Primera Infancia de INAU) y su incidencia.
- Proceso de ingreso y estrategias puestas en juego para el proceso inclusivo, incluyendo forma de determinación del horario de permanencia en la institución.
- Condiciones personales e institucionales para posibilitar un proceso de inclusión educativa asociada a la discapacidad. Competencias, habilidades, características personales, formación necesaria.
- Identificación de condiciones que pueden dificultar el proceso de inclusión y las que lo pueden facilitar. Personales, institucionales y contextuales.
- Recursos de apoyo dentro de la institución y otros que se identifiquen como importantes.
- Posicionamiento en relación a la dicotomía Enseñanza Especial-Enseñanza Común.
- Estrategias ante el egreso para la continuidad educativa.
- Identificación de oportunidades y necesidades para el mejoramiento de la situación actual en relación a la inclusión educativa asociada a la discapacidad en Primera Infancia.



Consentimiento informado para entrevista

En el marco de las actividades académicas de tesis final propuestas por la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, dependiente de las Facultades de Derecho, Ciencias Sociales, Psicología y Medicina de la Universidad de la República se realiza la presente entrevista como parte del trabajo de tesis denominado “Políticas Educativas en Primera Infancia y los discursos de la inclusión asociada a la discapacidad. Un estudio desde la perspectiva de los actores educativos”.

Como principal objetivo nos planteamos conocer su experiencia y opinión sobre esta temática a través de una entrevista con preguntas abiertas.

El trabajo se orienta fundamentalmente a poder conocer los sentidos que toman los conceptos de diversidad e inclusión educativa en los discursos y prácticas de los actores de la educación en primera infancia y los cambios que se procesan a partir de la aprobación de la Ley 18437 y el reconocimiento de la Educación en Primera Infancia en el Sistema Nacional de Educación.

La información recabada será manejada únicamente por la maestrando, manteniendo bajo reserva en todo momento la identidad, datos filiatorios y el Centro Educativo al cual pertenece la persona (por ej aparecerá como “entrevista a educadora centro infantil” o “ psicóloga centro caif” y la información no será utilizada con otros fines que no sean el presente trabajo.

Como producto final de la investigación se realizará un informe final a ser presentado a los distintos actores e instituciones participantes del estudio.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación y he sido informada sobre sus objetivos, por lo que acepto a realizar esta entrevista, que consta de preguntas abiertas en relación al tema. Se me ha informado que los datos personales e institucionales serán confidenciales y quedarán bajo la guarda del investigador responsable, y la información no será utilizada para otros fines que no sean el presente estudio.

Podré realizar preguntas y retirarme en cualquier momento de la investigación sin ninguna consecuencia ni para mí ni para la institución.

Se me ha entregado una copia firmada de este documento.

Fecha

Firma del entrevistado

Aclaración de firma

Maestrando responsable

Lic. T.S Silvia Méndez

Anexo D

Registro de entrevistas (formato digital)