

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Tesis Licenciatura en Sociología

¿Es la educación inclusiva una realidad?

**Niñas y niños con Síndrome de Down en la educación
primaria**

Agustina Acevedo

Tutora: Sofía Angulo Benítez

2022

“En una escuela inclusiva sólo hay alumnos, a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes.”

(Pere Pujolás, 2006, p.2)

Índice

Introducción	4
Marco teórico	6
¿Qué es la discapacidad?	6
Exclusión, integración e inclusión en lo referente a la educación	8
Antecedentes	11
Preguntas y objetivos de investigación	17
Aspectos metodológicos	18
Análisis	19
Discapacidad y Educación: marco normativo nacional e internacional	19
Imaginarios sociales y Discapacidad.....	22
Imaginarios sociales sobre la educación inclusiva	26
¿Qué sucede dentro del aula?.....	29
Expectativas sobre las y los niños con Síndrome de Down.....	34
Tensiones en los procesos de educación inclusiva.....	36
Asistente Personal: ¿recurso o limitante?	40
Reflexiones finales	42
Referencias bibliográficas	48
Anexos	51

Introducción

La sociología se interesa por la educación desde sus orígenes por su papel socializador y reproductor del orden social. Sin embargo, Mike Oliver (1998) sostiene que la sociología no se ocupó de la discapacidad durante parte del S XX, debido a que era considerada como un problema médico y no social, invisibilizando de tal forma el fenómeno.

El tema que se pretende abordar en la presente investigación remite a analizar los procesos de educación inclusiva de niños y niñas con Síndrome de Down en la escuela común. A causa de la poca investigación académica existente sobre la educación inclusiva enfocada en niños y niñas con Síndrome de Down es que se vuelve fundamental el desarrollo del presente proyecto. Siendo relevante debido a que en la actualidad se encuentra en auge un tema que ha ido avanzando pero del cual aún existen carencias sobre las cuales el producto del mismo intenta aportar.

A pesar de los marcos normativos existentes en nuestro país con relación a desigualdad y educación que buscan garantizar una educación inclusiva, Míguez plantea que “(...) no hay un correlato entre los marcos normativos y los discursos institucionales de inclusión” (2014, p.59). Esta brecha entre la teoría y la práctica sigue generando procesos de exclusión los cuales derivan en la desafiliación de las personas en situación de discapacidad de la educación formal (Míguez 2014).

Las desigualdades suponen una jerarquía y se transmiten a través de procesos como la exclusión, segregación y discriminación. Las personas en situación de discapacidad transitan una desigualdad manifiesta tanto en el acceso a la educación como en los niveles educativos alcanzados. Según datos internacionales los niños y niñas en situación de discapacidad tienden a ser excluidos de las escuelas comunes y forman parte de los grupos con menos años de escolaridad (UNESCO, 2000).

A lo largo de la investigación se irá deconstruyendo la compleja realidad de la población de estudio en lo que refiere a los procesos de educación inclusiva. De ahí la importancia de presentar una distinción de exclusión, integración e inclusión. Se vuelve pertinente presentar las distintas conceptualizaciones del término discapacidad y los marcos normativos existentes en Uruguay con relación a la discapacidad y la educación.

El producto del mismo, además de visibilizar el fenómeno será capaz de brindar conocimientos para generar insumos que aporten a los cambios sociales y pedagógicos necesarios que busquen dar respuesta a la educación inclusiva. Pudiendo generar en el país escuelas capaces de brindar una educación de calidad, sin discriminación, que contemple la diversidad humana. Donde la exclusión y/o segregación de las y los niños con Síndrome de Down queden a un costado del camino.

La educación inclusiva es importante para generar valores de convivencia, solidaridad, empatía y diversidad humana (UNICEF 2013), con el objetivo de eliminar la exclusión y discriminación. Siendo primaria la base o cimiento de lo que serán las trayectorias educativas de los educandos se vuelve fundamental centrar esta investigación en el nivel primario.

Para ello se prosiguió a realizar una investigación de corte cualitativo que busca dar cuenta del objeto de estudio. De tal forma, el marco teórico está estructurado de la siguiente manera, en el primer apartado se dará cuenta de las concepciones de discapacidad, vista desde sus dos modelos principales: el modelo médico y el modelo social. Esta investigación se posiciona desde el modelo social, entendiendo que la discapacidad es una construcción social. Por tanto, se hará referencia a persona en situación de discapacidad, en el entendido de que a pesar de presentar cierta deficiencia, a partir de una condición biológica, que se traduce en una discapacidad, se la reconoce como sujeto de derechos. En el segundo apartado se presentan las conceptualizaciones de exclusión, integración e inclusión. Estas resultan necesarias para entender la realidad de nuestra población de estudio, y posteriormente a partir del análisis se podrá identificar cada una de ellas. Por último, un apartado descriptivo del escenario actual en cuanto a los aspectos jurídicos y políticas públicas relacionadas con la educación y las personas en situación de discapacidad. En cuanto a la estrategia metodológica a emplear será cualitativa de carácter exploratorio y descriptiva. Como técnica de relevamiento de la información se optó por realizar entrevistas semi estructuradas dirigidas a maestras, directoras, madres y padres de niños y niñas con Síndrome de Down, y a referentes institucionales de la Asociación Down del Uruguay (ADdU) y ProEdu. Finalmente, en el análisis, se buscó hacer dialogar los discursos de los diferentes actores entrevistados a la luz de las categorías conceptuales trabajadas en el marco teórico.

Marco teórico

¿Qué es la discapacidad?

En este primer capítulo, es relevante presentar conceptualizaciones del término discapacidad desde diferentes perspectivas, siendo posible de tal forma prestar atención a los distintos enfoques permitiendo problematizarlos y discutirlos. La discapacidad es vista desde dos modelos principalmente: el modelo médico y el modelo social.

Históricamente la discapacidad es definida desde el modelo médico, asociado a problemas de salud, viéndolo como un problema individual de la persona y no como producto de la sociedad. Este enfoque se centra en la persona como la que tiene el problema y por tanto responsable de superarlo. Individuos que se salen de la norma, que son distintos a la mayoría y que deben ser corregidos mediante profesionales a fin de poder asemejarse lo más posible a la normalidad, poder ser productivos y útiles (Angelino y Rosato 2009; Angulo, Díaz y Míguez, 2015; Vallejos, 2005). Según sostiene Vallejos, la discapacidad desde el modelo médico es: *“Un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad”* (Vallejos, 2005, p. 17). Por lo tanto, la discapacidad está fuertemente relacionada con las condiciones de producción, con lo útil y funcional, con la falta de capacidad para ser productivos y útiles al sistema capitalista de las sociedades modernas. Las personas en situación de discapacidad son catalogadas como incapaces, inútiles, limitando su desarrollo autónomo, tratados como niños suspendiendo sus derechos y responsabilidades. Skliar (2002) esboza que hay algo equivocado en ellos que debe ser investigado, un problema que debe ser atendido.

En contraposición, desde el modelo social se entiende que la discapacidad es concebida como una construcción social que se basa en términos de desigualdad y es mediada por la ideología de la normalidad (Angulo, Díaz y Míguez, 2015). Los orígenes del modelo social se remontan a mediados del siglo XX de la mano del sociólogo Mike Oliver (1990). Se define a la discapacidad como una opresión social, es decir, producto de la sociedad en la cual ésta es la que crea barreras dificultando el desempeño de los individuos. Es la sociedad la que, a partir de la deficiencia individual de la persona, la segrega, margina y/o excluye de distintos ámbitos de la vida, siendo por tanto el entorno el que discapacita (Oliver 1990). Según sostiene Balbi (2005) partiendo de que la realidad social humana es diversa por definición es posible sostener que a la discapacidad la producen los mecanismos de exclusión donde es la

forma de organización social la que incapacita a las personas a partir de sus insuficiencias. Los problemas que acarrea la discapacidad son producciones sociales típicas de una sociedad capitalista, en la cual el individuo debe ser útil a ese sistema, funcional, eficiente.

En otras palabras, con el fin de clarificar el concepto e intentando deconstruir la concepción de discapacidad, es importante resaltar que, posicionados desde el modelo social, según Angelino la discapacidad no tiene que ver con “(...) *un hecho natural, del orden de lo biológico, una enfermedad, una tragedia personal, un problema del discapacitado y su familia*” (Angelino y Rosato, 2009, p.4), sino que tiene que ver con un orden social, el término discapacidad juega un rol de diferenciación entre quienes están en situación de discapacidad y quiénes no. Siendo una línea demarcatoria entre *nosotros* y los *otros*, *nosotros* relacionado a la normalidad, según planten Angelino y Rosato (2009):

Lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil, un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva. Lo normal también es entendido como una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad –el “todos” como un todo homogéneo–, cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: como son todos es como se debe ser (p. 23).

En contraposición, los *otros* referidos a la anormalidad definidos según Foucault (1998) como individuos a corregir. Desde esta perspectiva se entiende por tanto a las personas en situación de discapacidad como los anormales quienes se salen de la norma, siendo discriminados, expulsados y excluidos recibiendo como consecuencia la vulneración de sus derechos.

La discapacidad trasciende lo biológico y se inserta en el sentido común, es una construcción de la sociedad, de las relaciones sociales que se presenta como ideología de mediación entre lo normal y lo anormal.

En definitiva,

Se entiende que el modelo social reconoce a los sujetos como sujetos de derecho, con posibilidades de ampliar sus derechos, mientras que el modelo médico remite a los

sujetos como objetos de asistencia, los cosifica para su reparación, los ubica en una condición de desigualdad natural (Angulo, Díaz y Míguez, 2015, p.15).

En este sentido, es menester mencionar que la investigación se centrará en el modelo social, lo que permite trascender la visión del modelo individual, desnaturalizar y problematizar la discapacidad.

Por último, en el entendido de que la discapacidad y la deficiencia suelen confundirse en el cotidiano y son tomadas como sinónimos, es que se vuelve necesario hacer una distinción conceptual. Tanto la discapacidad como la deficiencia están mediadas por la ideología de la normalidad y ambas son construcciones sociales. La deficiencia por su parte sirve para catalogar, etiquetar y clasificar a ese cuerpo que se aleja de lo “normal”, mientras que la discapacidad coloca a ese cuerpo, “otro”, que es etiquetado con una deficiencia, en una situación de diferenciación (Rosato y Angelino, 2009; Míguez, 2014). Al decir de Míguez, *“la deficiencia es un atributo individual de un sujeto concreto y la discapacidad es una producción social de lo que se hace colectivamente con esa singularidad”* (Míguez, 2014, p.43). Por tanto, la deficiencia se refiere al modelo individual, poniendo el foco en el cuerpo deficitario, en aquel cuerpo que se aleja de lo “normal”. Mientras que la discapacidad pone el foco en la construcción social, partiendo de que el individuo con un cuerpo deficitario es posicionado en una relación de desigualdad y desventaja de aquel cuerpo considerado “normal”.

Exclusión, integración e inclusión en lo referente a la educación

Las personas en situación de discapacidad parten de condiciones diferentes lo que genera una desigualdad en el sistema educativo, una exclusión y/o segregación por lo cual es necesaria una inclusión que abarque desde la accesibilidad tanto física de la escuela como las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula. Es pertinente presentar las concepciones de exclusión, integración e inclusión para observar sus diferencias, demostrando que no es suficiente con que las y los niños en situación de discapacidad estén integrados al sistema educativo, sino que es necesario una educación inclusiva.

Según Foucault (1990) históricamente la sociedad se ha encargado de alejar o dejar por fuera aquellos sujetos que no responden a la “normalidad” por miedos que generan estos seres considerados “diferentes”. La exclusión implica dejar por fuera a los sujetos por su diferencia, aquellos que no están dentro de los parámetros de normalidad exigidos por la

sociedad quedan excluidos de esta esfera (Foucault, 1990). Las y los niños en situación de discapacidad históricamente han sido excluidos del sistema educativo por motivos de discapacidad, excluidos del sistema de educación común para ser segregados a la educación especial.

Ahora bien, Míguez sostiene que:

La integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella, esto en la singularidad de cada caso. La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser representativa de la diversidad, para los fines presentes, de las personas en situación de discapacidad. En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno (2013, p. 6).

En este sentido, Míguez (2014) plantea que la integración es más cercana al modelo médico de la discapacidad, mientras que la inclusión al modelo social. La integración está relacionada con la idea de rehabilitación, cambios que debe realizar el sujeto singular para estar dentro de lo establecido como legítimo. Por su parte, la inclusión toma al sujeto como sujeto de derechos, trasladando la responsabilidad a la sociedad, proponiendo la eliminación de las barreras que producen tal situación de discapacidad.

Desde la inclusión se busca que todas las personas puedan participar y compartir los mismos ámbitos. Para ello se pone el énfasis en el ambiente, el cual debe ser adaptado, transformado y modificado para que todas las personas puedan realmente participar.

(...) una sociedad inclusiva implica una sociedad abierta y en consideración de la diversidad, accesible en sus distintas significaciones y contenidos, una sociedad que respeta la diversidad y donde los derechos humanos son inherentes a la condición de persona, más allá se esté o no en situación de discapacidad, se posea o no una deficiencia (Míguez, 2012, p.34).

Por tanto, no son los alumnos en situación de discapacidad, quienes deben adecuarse a la escuela, sino que es la escuela la que debe generar los cambios necesarios para brindar una educación inclusiva y de calidad que contemple la diversidad. En la educación inclusiva la

escuela debe estar organizada para que ningún alumno quede excluido del sistema educativo y para ello es imprescindible que no se presenten restricciones, ni requisitos para el acceso a la educación, sino que se valore la singularidad de cada sujeto (Míguez, Angulo, Mancebo y Píriz, 2021).

Por su parte, desde la UNESCO (2005), se entiende por educación inclusiva como un proceso que permite atender a la diversidad de los educandos. Para ello es necesario que se reduzca la exclusión, mediante transformaciones tanto en los contenidos como las estrategias, y además el sistema educativo debe responsabilizarse por brindar una educación para todas y todos. Asimismo plantean que,

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 14).

En este sentido, Echeita y Ainscow (2011) plantean que la educación inclusiva es un derecho que apoya la diversidad de todos los alumnos. Para ello plantean cuatro elementos clave para avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la educación. En primer lugar, que la inclusión es un proceso, y como tal está en la permanente búsqueda de responder a la diversidad del alumnado, valorando las diferencias. En segundo lugar, la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. En tercer lugar, la inclusión precisa de la identificación y eliminación de barreras. Por último, la inclusión pone énfasis en grupos de alumnos en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Para lograr una educación inclusiva se debe partir del modelo social considerando que la persona en situación de discapacidad tiene derechos que son inherentes a la condición humana, que la discapacidad es una construcción social y que, por lo tanto, cuando las barreras que impone la sociedad sean eliminadas se supera la discapacidad.

Por su parte, la educación es un derecho humano intrínseco, empero partiendo de la hipótesis central de esta investigación, las personas en situación de discapacidad se encuentran en una situación de desventaja y vulneración de sus derechos, siendo víctimas de discriminación. Por tanto, la asistencia a centros educativos comunes no implica la garantía de la inclusión, sino que para ello se requiere de políticas públicas que garanticen la formación

de los maestros, la adecuación de los programas, la flexibilización curricular, accesibilidad física y comunicacional (CAinfo; FAUP 2013).

En este sentido, lo expuesto hasta aquí nos permite entender la realidad de las personas en situación de discapacidad, permitiendo de tal forma problematizarla y cuestionarla. Dado que, dependiendo desde la perspectiva en la que nos posicionemos, desde el “lente” en que se mire a la discapacidad, es posible pensar en la persona como sujeto de derechos y posibilidades o por el contrario sujeto de asistencia.

Antecedentes

A partir de una revisión bibliográfica tanto internacional como nacional de la literatura académica fue posible obtener diversos estudios capaces de generar aportes al tema de interés particular, permitiendo profundizar sobre los distintos conceptos que engloban la investigación.

Down España (2021) realiza una guía de orientaciones para la participación activa en el aula con enfoque en las aulas diversificadas, ofreciendo una respuesta educativa inclusiva, equitativa y de calidad, poniendo énfasis en el valor de las diferencias. Plantean que, para poder hablar en términos de inclusión en los centros escolares, no es suficiente con que todo el alumnado sin importar sus características individuales esté dentro del aula, sino que para garantizar una verdadera inclusión es necesario que tengan las mismas oportunidades de participación. Analizan las barreras a la participación y proponen una guía para eliminarlas, con el objetivo de que todo el alumnado participe de las actividades que se desarrollan dentro del aula. Sostienen que la participación es un derecho y una herramienta que permite el desarrollo de una vida independiente en sociedad.

Presentan el concepto de “Barreras para el aprendizaje y la Participación” (Ainscow y Booth, 2000) argumentando que este permite el camino de la eliminación de prácticas educativas que han generado en los grupos más vulnerables, discriminación, segregación o exclusión en las escuelas. Poder identificar las barreras para el aprendizaje y la participación es fundamental en las escuelas inclusivas, ya que en la medida en que se puedan eliminar o suavizar el alumnado más vulnerable podrá tener una mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas y participar en las aulas. Para ello se apoyan en el Diseño Universal para el Aprendizaje, (DUA), este parte de que cuando se toma en cuenta la diversidad del aula y se eliminan las barreras, toda la población estudiantil es capaz de progresar y participar. El

objetivo del DUA es usar variedad de métodos de enseñanza para eliminar barreras que interfieran en el aprendizaje y la participación, ofreciendo las mismas oportunidades a todo el alumnado. Sostienen que para dar respuesta a la diversidad y avanzar hacia escuelas inclusivas hay que romper con el esquema tradicional de que todo el alumnado aprende lo mismo, al mismo tiempo, de la misma forma y con los mismos materiales. A partir de los principios del DUA en la guía desarrollan una propuesta que permite eliminar barreras y garantizar el progreso y participación de todo el alumnado en el aula. Se plantea la creación de un porfolio de talentos, este permite conocer al alumnado, conocer sus aptitudes, sus intereses, sus capacidades, y sus preferencias de estilo de aprendizaje. El porfolio de talentos va a permitir diseñar entornos de aprendizaje flexibles, potenciando el aprendizaje y participación del alumnado.

Por su parte, dentro de la literatura nacional es de importancia resaltar los aportes realizados por Sosa (2018) dado que están estrechamente vinculados a la presente monografía. Plantea como objetivo general analizar los procesos de educación inclusiva de niñas y niños con Síndrome de Down en Montevideo. Al igual que en esta investigación, la autora parte de que debe entenderse a la discapacidad desde el modelo social, como una construcción que debe superar la perspectiva hegemónica que se produce en la sociedad actual. Sosa (2018) retoma a Ranciére (2003) y plantea que la educación no puede partir de la desigualdad y tratar hacer iguales a los desiguales con acciones correctivas, sino que debe reconocer la desigualdad y entender que las personas en situación de discapacidad requieren de otras “situaciones” materiales y simbólicas para ejercer su autonomía y derechos. Al decir de Sosa (2018): *“Debe primar la idea de educar en y para la diversidad, lo cual implica que todos los niños y niñas aprendan juntos, sin previos requisitos de ingresos, respetando las singularidades de los sujetos y adaptando a cada uno de ellos las enseñanzas brindadas.”* (p.34). Desde esta mirada se valora la diversidad y se busca educar en este sentido, sin marcar las desigualdades mediante requisitos, estando juntos niños y niñas que están en situación de discapacidad y quienes no.

A partir de la realización de entrevistas en profundidad presenta una serie de opiniones referidas a los procesos de educación inclusiva de las infancias con Síndrome de Down en Montevideo, desde los propios actores implicados, técnicos, familias y personas con Síndrome de Down que integran la ADdU. Sostiene que la visualización que tienen los implicados sobre la temática se asocia a la idea de rechazo, planteando que en la actualidad

sigue la segregación y que en el cotidiano las familias sienten el rechazo y la no aceptación del Síndrome de Down y de la discapacidad en general.

En cuanto a los marcos normativos, Sosa (2018) plantea que ha habido grandes cambios positivos pero que sin embargo estos no se ajustan a la práctica. Presenta fragmentos de entrevistas que reflejan las fortalezas de las leyes y las debilidades del sistema educativo. En lo que refiere a las modalidades de educación a las que accedieron sus entrevistados fueron diversas; escuela pública y privada, escuela especial y común, con maestras particulares e institutos de apoyo. Se reflejan situaciones de segregación y rechazo en ciertas instituciones. La autora plantea que, si bien la educación se ha regido por la ideología de la “normalidad”, se debe luchar para trascender y modificar, contemplando las heterogeneidades y a las personas que se encuentran en situación de discapacidad.

Por otra parte, Dearmas (2011) plantea que el poseer algún tipo de deficiencia y el no poder “adaptarse” a lo considerado como “normal” desde el conjunto social, es considerado como un problema que ocasiona situaciones de exclusión social, siendo este uno de los factores que las personas en situación de discapacidad atraviesan. Por este motivo aborda como tema de investigación la inclusión de las personas con deficiencia intelectual en el sistema de educación común, específicamente niños/as con síndrome de Down. Dearmas (2011) analiza si realmente las y los niños con Síndrome de Down son incluidos como sujetos dentro del sistema educativo o si, por el contrario, son objeto de una aparente integración, lo que conlleva a una real exclusión. Además, pretende analizar si logran culminar con la currícula escolar y cuál es el papel que las familias cumplen en este proceso.

Dearmas (2011) comparte con González (2005) que la escuela por medio de la homogeneización ha tendido a etiquetar, estigmatizar y excluir aquellos niños que no se adaptaran al sistema educativo imperante, es decir a quienes no acompañan el ritmo de aprendizaje que es considerado como adecuado. Sostiene que, a lo largo de la historia, se han creado diversas formas de hacer referencia a la discapacidad, tales como “deficientes”, “minusválidos”, “incapaces”, “retrasados”, “discapacitados”. Sin embargo, estos términos se entienden que apuntan a las limitaciones por lo que en la actualidad se tratan de evitar y se hace referencia a “personas en situación de discapacidad”, reconociendo a la persona como sujeto de derecho.

En este sentido Dearmas plantea que:

(...) en el imaginario social continúa permeada la figura del Down bueno, cariñoso, dependiente, del que muy poco se puede esperar; donde se fomentan acciones y posturas asistenciales y caritativas; situaciones que no generan el reconocimiento de sus derechos, en la medida que no permiten la construcción de espacios que posibiliten el desarrollo de sus capacidades (2011, p.37).

En cuanto a la educación de las y los niños con Síndrome de Down, Dearmas (2011) plantea que lo predominante es que queden relegadas a la educación especial, sin embargo, progresivamente se visualizan cambios en cuanto al acceso a la educación común. Esto no quiere decir que sea inclusivo, sino que es un proceso en palabras de la autora, apenas integrador. Plantea que los factores que “habilitan” la asistencia de las personas en situación de discapacidad a la educación común está determinado por la buena voluntad de los docentes y directores, lo cual implica que no se reconoce el derecho que tienen las personas en situación de discapacidad a recibir educación común.

Según sustenta Dearmas

“queda de manifiesto que en Uruguay las posibilidades reales de inclusión de las personas con Síndrome de Down en los ámbitos educativos comunes son muy pocas y que, por lo general, están determinadas por la apertura de las instituciones educativas y de la incidencia de las familias. En Uruguay, lo que se generan son instancias de integración en centros de educación común, que en la mayoría de las ocasiones están determinadas por las posibilidades económicas de las familias o de la buena voluntad de los docentes y directores de los centros educativos (2011, p.56).

En cuanto a la educación inclusiva de acuerdo a los sujetos involucrados, plantean que debe haber flexibilización en los diseños curriculares y la búsqueda de estrategias que atiendan la diversidad. Resaltan además la importancia de que las infancias con Síndrome de Down accedan a escuelas comunes, logrando así mayor desarrollo tanto social como académico.

Finalmente, Bosco (2018) plantea que, *“en la sociología el interés por la educación aparece ya desde sus orígenes en relación a su papel socializador y reproductor del orden socia.”* (p.5). Tal es así que desde su monografía final de la Licenciatura en Sociología se interesa por abordar las perspectivas de las maestras en relación al proceso de inclusión educativa de niños en situación de discapacidad. En este sentido, plantea que, en las últimas

décadas del siglo XX surge el modelo integracionista, defendiendo la participación de niños y niñas en situación de discapacidad en las escuelas comunes. Dándose así el inicio de un proceso inclusivo, un proceso lento e irregular en el cual son estos niños/as que deben adaptarse al formato educativo denominado como “normal”, dado que este no se modifica para incluirlos. Este modelo de integración en los últimos años, tanto a nivel normativo como teórico está en proceso de transición hacia un modelo más amplio donde la escuela es quien debe cambiar y adaptarse para recibir a todo el alumnado. Según sostiene Bosco (2018), este proceso en nuestro país implica la transición de un sistema de escuelas especiales a un sistema que promueva la educación inclusiva de niños en situación de discapacidad en escuelas comunes. Plantea que en la actualidad en términos discursivos, normativos e ideales nos encontramos en transición desde el modelo integracionista hacia el modelo que propone la inclusión educativa. Por su parte define a la inclusión educativa como un proceso que, *“implicará la transformación de los sistemas educativos en inclusivos, de las escuelas en escuelas inclusivas, y de los maestros, en su capacidad de desarrollar prácticas inclusivas”* (Bosco, 2018, p.11). Para ello se requiere de políticas educativas que lleven a cabo una serie de transformaciones, normativas, administrativas, ejecutivas, transformaciones en la infraestructura y organizacional, pero fundamentalmente transformaciones en las prácticas educativas concretas que desarrollan las maestras dentro del aula.

En las entrevistas realizadas a las maestras, en cuanto a las perspectivas y posiciones acerca de la inclusión educativa plantean estar de acuerdo y la consideran como positiva. Sin embargo, Bosco (2018) identifica que estas declaraciones responden más a un “deber ser” que no necesariamente tiene un correlato en la práctica. Una de las condiciones que las maestras consideran necesarias para la inclusión son los apoyos y recursos humanos, apoyos de técnicos, de acompañantes y de maestras de otras aulas. Sin embargo, mencionan como el obstáculo más importante la falta de apoyos. En algunos casos este reclamo responde a la sensación de inseguridad que generan las representaciones acerca de la discapacidad, el miedo a no saber qué hacer. Por otro lado, otro obstáculo que se plantea es la falta de flexibilización del sistema educativo. Desde un aspecto ideológico está presente entre los discursos de las maestras la resignificación de la perspectiva de derechos, planteando que, si bien la inclusión educativa es un derecho, las inclusiones en estas condiciones hacen vulnerar el derecho de los “normales” haciéndoles perder tiempo y calidad educativa. Bosco (2018) plantea que la delimitación de normal/anormal aparece en los relatos de gran parte de las maestras. Por otra parte, un grupo de maestras plantean que la inclusión es positiva tanto para los niños que son

incluidos como para el resto, aprendiendo sobre solidaridad, compasión y ayuda. Sin embargo, esta visión sigue manteniendo la línea demarcatoria entre nosotros/ otros, los “otros” como objeto de asistencia y no como sujeto de derechos.

Por otra parte, en cuanto a las maestras itinerantes, son las maestras de escuelas especiales quienes brindan apoyo para la inclusión en las escuelas comunes. Por lo general hay una mirada positiva en cuanto a las maestras de apoyo, pero resulta insuficiente dado que tienen más de una escuela asignada para cubrir. Se evidencia un avance hacia prácticas más inclusivas en cuanto a su labor dado que anteriormente los niños en situación de discapacidad salían del salón de clase para trabajar en una sala aparte con la maestra itinerante, esto generaba una estigmatización y segregación. En la actualidad, sostiene Bosco (2018), se ha pasado a trabajar apoyando a los niños dentro de su salón de clase y se da un trabajo colaborativo entre la maestra de clase y la maestra itinerante. Esto ha implicado pasar de una lógica de apoyo al niño incluido a una lógica de apoyo a un aula inclusiva.

Bosco (2018) define a las prácticas educativas inclusivas como *“aquellas estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todos los niños y niñas en un mismo encuadre educativo”* (p.34). En lo que refiere a las estrategias inclusivas en el aula son pocas las maestras que plantean desarrollar prácticas educativas inclusivas que respondan a la diversidad del alumnado. Como obstáculo para llevar adelante prácticas inclusivas las maestras mencionan su falta de formación, sin embargo, visualizan condiciones que las favorecen, estas son: la convicción del maestro, el trabajo colaborativo y la flexibilización dentro del aula.

Los antecedentes presentados dan cuenta de la exclusión y segregación de las personas en situación de discapacidad del sistema educativo, así como también su posición de desigualdad y etiquetamiento. Es posible observar que el sistema educativo responde a una homogeneidad la cual para lograr la inclusión debe ser modificada pensando en términos heterogéneos y atendiendo a la diversidad.

Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las concepciones de discapacidad y de educación inclusiva desde la mirada de los distintos actores entrevistados?

¿Qué tipos de ajustes razonables implica la educación inclusiva para niñas y niños con Síndrome de Down en el aula?

¿Se identifican barreras o tensiones en los procesos de inclusión que dificultan el derecho a la educación de las y los niños con Síndrome de Down? ¿Cuáles son?

Objetivo general

Analizar los procesos de educación inclusiva en escuelas comunes públicas y privadas de niñas y niños con Síndrome de Down en las ciudades de Montevideo y Canelones.

Objetivos específicos

1- Conocer y comprender los imaginarios sociales en torno a la Discapacidad y la Educación Inclusiva desde la perspectiva de las familias, las referentes educativas y de las organizaciones de la sociedad civil, ADdU y ProEdu.

2- Identificar y comprender en qué medida los ajustes razonables realizados en las prácticas pedagógicas con niños y niñas con Síndrome de Down tienen el objetivo de alcanzar una educación inclusiva.

3- Explorar cómo vivencian las posibles tensiones en los procesos de inclusión que dificultan el derecho a la educación de las y los niños con Síndrome de Down.

Aspectos metodológicos

En función del problema y los objetivos de esta investigación, se desarrolla un diseño metodológico cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo. Según sostiene Vasilachis (2006): *“La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar”* (p.33). En este sentido, conocer los procesos de educación inclusiva, requiere por tanto conocer las experiencias de los involucrados, sus perspectivas, su historia, sus relatos y sus acciones. Teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla debido a que la educación inclusiva es un proceso y como tal implica transformaciones, así mismo la discapacidad como construcción social varía con la historia y el contexto social respondiendo a formas de mirar socialmente construidas (Bosco, 2018).

Para ello es necesario recurrir como técnica de relevamiento de la información a entrevistas semiestructuradas, esta según la clasificación de Corbetta (2007), se utiliza con el cometido de obtener un discurso abierto pero guiado a través de una pauta con los temas a cubrir, aportando preguntas abiertas para una mayor flexibilidad. Una ventaja de este tipo de entrevistas es que pueden surgir en el momento nuevas temáticas o respuestas proporcionadas por el entrevistado, enriqueciendo aún más el diálogo.

Por otra parte, pese a que la investigación es cualitativa, es importante presentar datos cuantitativos a modo de reflejar descriptivamente a la población en situación de discapacidad en lo que respecta a su educación. Recogiendo los últimos datos estadísticos, según datos del Censo 2011, el 83% de niñas y niños en situación de discapacidad concurre a centros comunes en la educación primaria, mientras que el 17% lo hace en centros de educación especial. Aportando a la dimensión de ésta población, de acuerdo al Censo 2011 el total de niños y niñas que existe en Uruguay es 714.962 del cual un 5% tiene algún tipo de discapacidad permanente. Si bien como fue mencionado anteriormente, la mayoría de las y los niños en situación de discapacidad concurren a centros comunes de educación, interesa conocer si estos están integrados o incluidos en las escuelas.

Los criterios para la selección de casos son familiares, maestras y directoras de niñas y niños con Síndrome de Down que concurren a escuelas comunes, tanto públicas como

privadas, de las ciudades de Montevideo y Canelones. La estrategia para la selección de casos, debido a la falta de registros de personas con Síndrome de Down es mediante bola de nieve, al encontrar un caso que se corresponde con los criterios, este nos ha ido derivando a otros, y así sucesivamente.

El muestro es teórico, seleccionando a madres y padres de niñas y niños con Síndrome de Down, maestras y directoras de escuelas tanto públicas como privadas de Montevideo y Canelones, y a referentes institucionales de ADdU y ProEdu. Resulta importante tomar en consideración las voces de los actores de la sociedad civil organizada debido a que están integradas por familias de personas en situación de discapacidad que se organizaron con el fin de abogar por los derechos de ésta población. En la medida de lo posible se buscó hacer entrevistas vinculantes, es decir realizando entrevistas a familia, directora y maestra del mismo niño/a con Síndrome de Down. En este escenario se define como población de estudio a niñas y niños con Síndrome de Down escolarizados en la escuela común, tanto pública como privada de Montevideo y Canelones.

Se realizaron en total 30 entrevistas, en su mayoría debido a la situación sanitaria que atravesamos por la propagación del virus “Covid-19” fueron de forma virtual. Distribuidas de la siguiente manera: trece familias, diez maestras, cinco directoras, una a integrantes del equipo de educación de la ADdU y una a la co-fundadora de ProEdu, siendo del total siete pertenecientes a Canelones. Se realizaron cinco pautas de entrevistas con preguntas abiertas y generales, algunas preguntas específicas según cada actor, como forma de guiar a los entrevistados para que recorran las dimensiones que buscan dar respuesta a los objetivos.

En definitiva, mediante los datos obtenidos en el trabajo de campo a través de las entrevistas realizadas, será posible abordar en el plano empírico los objetivos planteados, dando así sustento al análisis de esta investigación.

Análisis

Discapacidad y Educación: marco normativo nacional e internacional

A modo de describir el escenario actual de la población de estudio, es importante mencionar que tanto a nivel internacional como nacional existe un marco normativo en torno a la discapacidad y a la educación, compuesto por distintas leyes con el objetivo de garantizar los derechos de las personas en situación de discapacidad.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) refiere a los derechos humanos de las personas con discapacidad, plantea en su artículo 24 que se debe asegurar una educación inclusiva, sin discriminación donde las y los niños en situación de discapacidad accedan a la educación general que se les ofrece a todos los niños. Plantea que el Estado debe garantizar el acceso a todos los niveles de enseñanza de las personas en situación de discapacidad. De tal forma asegurando que, *“pueda acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”* (Art.24.2).

Por su parte, a nivel nacional contamos con la Ley general de Educación, N° 18.437 (2008), plantea que el Estado debe garantizar el derecho fundamental a la educación para todos los habitantes promoviendo una educación de calidad sin discriminación. En su Artículo 11° “De la diversidad e inclusión educativa”, plantea:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (Ley General de Educación N° 18.437, 2008. Art.11).

Además, en esta misma línea, en su Artículo 18, “De la igualdad de oportunidades o equidad”, plantea:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (Ley General de Educación N° 18.437,2008, Art. 18).

De acuerdo a esta Ley, el Estado debe garantizar el derecho a la educación de aquella población en situación de vulnerabilidad, entre ellos niñas y niños en situación de discapacidad. Esta educación debe ser inclusiva, sin discriminación, respetando la diversidad y singularidad de cada estudiante garantizando que sea en igualdad de condiciones.

Por otra parte, desde la Ley N° 18.651, “Protección integral de personas con discapacidad” (2010), se sostiene que:

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

La ley establece que la inclusión de las personas en situación de discapacidad requiere de una flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional. Con la salvedad de que se utilizan los conceptos de integración e inclusión indistintamente. Además, la misma garantiza una protección integral a las personas con discapacidad, asegurando atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social.

Por otra parte, el “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos” fue aprobado por ANEP en el año 2017, debido a la necesidad de que los centros cuenten con una guía de referencia en cuanto a las prácticas y acciones para la inclusión de las personas en situación de discapacidad. Sus disposiciones se aplican de forma obligatoria en todos los centros educativos, sean públicos o privados y se plantea que debe haber una máxima difusión del mismo. Tiene el cometido de hacer valer el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, promoviendo que accedan a una educación inclusiva de calidad y gratuita en igualdad de condiciones con las demás personas y que no ocurra la exclusión del sistema educativo por motivos de discapacidad. En tal sentido, se basa en cuatro aspectos esenciales, contiene estrategias de apoyo académico, promoviendo el diseño universal, contiene guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas; accesibilidad en cuanto al mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo; además promueve acciones de sensibilización, información, prevención y formación para el personal del centro educativo.

A modo de cierre, los marcos normativos presentados evidencian que quienes están en situación de discapacidad se encuentran en una situación de desigualdad y desventaja viendo vulnerados sus derechos, por lo que estos son creados como herramientas que buscan reducir dicha desigualdad con el fin de garantizar sus derechos. Empero, tal como plantea

Míguez (2014), no hay correlato entre los marcos normativos y los discursos institucionales. Por tal motivo, adquiere especial relevancia el desarrollo de la presente investigación.

Imaginario social y Discapacidad

Resulta interesante conocer de qué forma los diferentes actores entrevistados definen a una persona en situación de discapacidad, esto nos permite ver en el trasfondo de sus discursos desde qué modelo de discapacidad se posicionan, identificando por tanto si lo entienden como sujeto de derechos o por el contrario como objeto de asistencia.

Por su parte, desde la mirada de las familias, existen diferentes formas de entender la discapacidad dependiendo del “lente” del que se posicionan. Es importante resaltar que los discursos de las familias en su mayoría parten desde el modelo social, entendiendo que la discapacidad es producto de la sociedad, del entorno que crea las barreras que impiden el pleno ejercicio de sus derechos. Resaltan en primera instancia que son personas, destacando su potencial y viéndolo como sujeto de derechos.

“Y la defino como una persona que, en realidad, con los mismos derechos que todas las demás, y con el mismo derecho de participar en todos los espacios que participamos todos, en igualdad de derechos claramente no en igualdad de oportunidades” (Madre, Montevideo).

“En general una persona en situación de discapacidad es más vulnerable, no por sí misma sino por el entorno, por el acceso al entorno, no por sí misma ni por sus talentos, es por la comunicación por el acceso, el relacionamiento, las barreras que existen en el medio, no por su situación de discapacidad en particularidad, sino por la visión del resto. Sobre todo, la mirada del entorno” (Madre, Canelones).

Se identifica que son los “otros”, el entorno, lo que los hace discapacitados, es esa interacción de la persona con una sociedad que presenta barreras y trabas que no permiten su desarrollo autónomo. Desde ese punto de vista se reconoce entonces la diferencia, pero se enfatiza en la persona como sujeto de derechos.

Sin embargo, por otra parte, hay familias que sus discursos se posicionan desde el modelo médico, en ocasiones no de forma explícita, pero sí subyacente en sus discursos. En el

trasfondo de algunos discursos se evidencia el rol de diferenciación que tiene el término discapacidad, “nosotros”, asociado a lo normal, a quienes no tenemos alguna deficiencia individual; y los “otros” referido a lo anormal, aquella persona en situación de discapacidad como una persona diferente. Si bien se destaca que no lo consideran como una enfermedad, sino simplemente genética, está presente la idea de capacidades diferentes y la necesidad de asistencia.

“Para mí una definición de discapacidad es no tener la capacidad para manejarse individualmente, de forma independiente, necesitar de alguien. Me parece que eso es la discapacidad” (Padre, Canelones).

“Lo defino como una persona con sus tiempos, lo que pasa que una persona con discapacidad depende de la discapacidad, si me tengo que referir a la definición de una persona con SD, bueno lo defino como un ser humano diferente, con tiempos diferentes” (Madre, Montevideo).

Si bien en algunas ocasiones expresan que las personas en situación de discapacidad, tienen “capacidades diferentes”, todas las personas somos diversas y diferentes por esencia, pero esto solo es remarcado al hablar de las personas en situación de discapacidad, poniendo el énfasis por lo tanto en la diferencia.

En segundo lugar, desde los discursos de las maestras y directoras es posible observar que se limitan en su mayoría a una posición desde un “deber ser”, planteando que la discapacidad no existe o que no les gusta hablar en términos de discapacidad, refiriéndose a “capacidades diferentes”, valorando la diversidad.

“Y yo creo que no existe, discapacidades tenemos todos me parece porque si tomamos en cuenta que discapacidad es lo que no logramos me parece que discapacidad tenemos todos. Somos más hábiles para algunas cosas y menos hábiles para otras. No creo que haya discapacidades, hay capacidades diferentes que las tenemos todos” (Maestra, Montevideo).

Si bien se refieren a *capacidades diferentes* y el término se presenta como reconocedor de la diversidad, apuntando a las potencialidades de la persona, lo que sucede es que en realidad se termina haciendo énfasis en la deficiencia, en el déficit y la desigualdad. La noción de *capacidades diferentes* reconoce la ausencia y cuán alejado está de lo convencional

y lo normal, es una forma de nombrar evitando explícitamente el término *discapacidad*. (Angelino y Rosato, 2009). Por otra parte, plantean la diversidad que existe entre las personas haciendo mención a que todas las personas somos distintas: *“Mi punto de vista es que todas las personas somos diferentes”* (Directora de colegio privado, Montevideo).

Algunos discursos se enfocan en que todas las personas somos diferentes valorando la diversidad, mientras que otros plantean que la discapacidad es una característica de la persona, una condición biológica, que tiene que ver con un desarrollo cognitivo que afecta a la persona en el sentido de que no tiene las mismas posibilidades que los demás.

“Bueno son condiciones diferentes y lo veo imposibilitado de realizar las cosas que realizan los demás” (Maestra, Canelones).

“Tiene que ver con una determinada condición que afecta de alguna manera a la persona y genera que no pueda desarrollar actividades o formas de vivir como el resto de las personas” (Maestra, Montevideo).

Por otra parte, desde las organizaciones, específicamente desde ADdU, sostienen que están alineados a la definición de la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, rechazando el modelo médico y adhiriéndose al modelo social. Planteando que una persona en situación de discapacidad, es sujeto de derechos con sus propias características individuales, no es una persona enferma ni a rehabilitar.

“Lo que hace que una persona con discapacidad no pueda ejercer sus derechos es el entorno, son las barreras. Yo si tengo que usar una silla de ruedas para trasladarme pero no puedo entrar a la escuela porque la escuela es del año 1920 y le encantaban hacer escalinatas o no puedo tomarme un ómnibus como lo toma cualquiera y dependo de otras cosas para trasladarme, el problema no es que yo no pueda caminar sino el problema es que está todo pensado para que personas con mis características no puedan ejercer los derechos. Entonces a veces en la discapacidad intelectual es más difícil visibilizar eso pero es lo mismo. Se cree que hay una sola forma de dar una clase y de trabajar un tema y no es así, no existe eso, si vos contemplas que hay diversidad de personas y con distintas características, distintos gustos e inquietudes, distintos talentos, preparas esa clase desde otro lugar” (Equipo educación ADdU).

Se reconoce que no importan las características individuales de la persona, sino que el

foco está puesto en las barreras que crea la sociedad dado que ésta no está pensada de forma tal que contemple la diversidad humana, sino que está estructurada y pensada para atender a una mayoría. Sosteniendo, por tanto, que la discapacidad es tal cuando las personas con sus deficiencias tanto físicas, mentales, intelectuales o sensoriales interactúan con las barreras que presenta la sociedad y no pueden ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con las demás. Se refleja además la idea de que tanto la sociedad como el sistema educativo históricamente fue diseñado sin contemplar a este colectivo.

Finalmente, desde ProEdu parten de que el ser humano es diverso por esencia y no hay un ser humano igual al otro, sino que todos somos diferentes. Afiliados también a la conceptualización de la Convención se evidencia que se posicionan desde el modelo social, siendo las personas en situación de discapacidad aquellas que por su determinada condición y su interacción con la sociedad están frente a ciertas barreras que crea el entorno, el sistema educativo, que no es accesible y no les permiten participar en igualdad de condiciones.

En lo que respecta al imaginario social sobre el Síndrome de Down en particular, en líneas generales no se presentan grandes diferencias entre las perspectivas de los distintos actores entrevistados. Es concebido como una condición genética, física y biológica, una característica de la persona, generando una dificultad para su desarrollo requiriendo de otros tiempos.

“O sea es una condición genética, es una característica de esos seres humanos que presentan un cromosoma extra que es el número 21. Y eso genera que muchos de los procesos necesiten más tiempo, tienen distinto material genético, consumen más energía también porque tiene que ver con el metabolismo” (Equipo educación, ADdU).

En este sentido, si bien en las concepciones de discapacidad predomina una mirada desde el modelo social, es posible ver cómo coexiste la mirada desde el modelo médico, sobre todo desde la posición de las maestras y directoras. Lo cual genera una inquietud en este sentido si pensamos en términos de educación inclusiva, dado que son las maestras y directoras los actores directos que reproducen prácticas educativas, siendo fundamental que su perspectiva sea en pos de la educación inclusiva. Por su parte, en el imaginario sobre Síndrome de Down predomina el modelo médico.

Imaginarios sociales sobre la educación inclusiva

En el presente apartado se presentarán y analizarán las perspectivas y concepciones que tienen los actores implicados acerca de la educación inclusiva, pudiendo identificar como lo definen y qué valoraciones tienen.

Al ser consultadas las familias sobre qué entienden por educación inclusiva es importante resaltar que parten de la educación como un derecho, expresan que todas las personas sin importar su condición física, intelectual, socioeconómica, tienen derecho a la educación y que esta debe ser de calidad, en igualdad de condiciones, en escuelas comunes donde todas y todos aprendan juntos y los niños/as en situación de discapacidad sean considerados uno más.

“Es incluir en la institución y en el aula a todos los niños sin importar su condición física, intelectual, su condición económica o familiar, todos tienen derecho a la educación pública, privada, todos tienen derecho, todo ser humano tiene derecho a la educación. Y creo que ya diciendo que tiene derecho a la educación creo que la inclusión es a todo nivel a lo académico, a lo social y a todo” (Madre, Montevideo).

Destacan la importancia de la educación inclusiva y mencionan que ésta es un enriquecimiento no solo para el niño o niña en situación de discapacidad sino para el resto de los niños del centro educativo, una escuela inclusiva es un mejor lugar de estudio para todos y todas.

“Me parece buenísimo esto que se está dando, que la inclusión es un tema de ganar ganar para todos, tanto para el que necesita ser incluido como para los compañeros que son participe de esa inclusión” (Madre, Canelones).

Algunas familias mencionan que la educación inclusiva es responsabilidad de todas y todos, se construye en equipo, en un trabajo colaborativo entre las familias de los y las niñas con SD, las familias de los demás niños, maestras, directora y todo el personal del centro educativo.

“No solo depende de la docente que le toque en el momento que si bien cumple un rol fundamental, también es de todo el equipo de colegio, desde la que limpia el comedor

hasta la profesora de gimnasia, al de música, es parte de todo, de los mismos padres de sus compañeros, es algo que involucra a mucha gente” (Madre, Montevideo).

Por otra parte, según sostienen, se identifica un avance en cuanto a la inclusión de personas en situación de discapacidad, en el sentido de que cada vez son más quienes asisten a centros educativos comunes, empero la mayoría identifica que en la actualidad no se está dando una real inclusión, sino que lo que se está dando responde a la integración.

“Todos los colegios dicen inclusión, pero no es una inclusión, es una integración. Si fuera una verdadera inclusión no estaría la maestra de apoyo, se trabajaría por fuera con la maestra de apoyo, sería uno más, hoy por hoy no es así” (Madre, Montevideo, colegio privado).

Resulta de gran importancia que las familias puedan reconocer tal distinción entre integración e inclusión, pero que además puedan identificar lo que se está desarrollando en la práctica. Lo que permite un primer paso hacia las transformaciones que requiere una educación inclusiva. Plantean que, para que se logre una educación inclusiva, debe haber un cambio en las prácticas que se llevan a cabo en la escuela, dado que estas dejan en evidencia la diferencia que existe en las escuelas entre las y los niños en situación de discapacidad. Se reproducen prácticas que acentúan tal situación de discapacidad y terminan segregando.

En lo que respecta a las maestras, coinciden con las familias en que la educación inclusiva refiere a una educación para todos, sin distinción, abarcando a todos sin importar sus características individuales, sus fortalezas o debilidades. Sosteniendo que la educación inclusiva es un enriquecimiento tanto para el/la niño/a con Síndrome de Down, como para el resto de los/as niños/as del centro educativo.

“Eso es otra de las cosas que genera la inclusión, la posibilidad y el crecimiento muchas veces de nosotros, cuando digo nosotros estoy diciendo desde quienes no tenemos estas características, aprendemos bastante también y creo que es un aprendizaje muy lindo para todo el grupo” (Maestra, Montevideo).

Es posible observar cómo desde sus discursos se refleja la ideología de la normalidad, aludiendo al “nosotros” como los normales, diferenciándolos de los “otros” como los anormales que tienen “esas características” que los hace diferentes.

Por su parte, algunas maestras expresan que las familias son los primeros responsables de la educación de sus hijos y se requiere del apoyo de estas hacia las instituciones educativas y docentes. Cuando las familias conocen el derecho que tienen sus hijos con Síndrome de Down a ingresar a una escuela común y creen en sus potencialidades, que son capaces de aprender y educarse como los demás niños y niñas dentro del aula, se convierten en aliadas de las instituciones. Es la familia quien conoce mejor a sus hijos y puede aportar a los docentes para la definición tanto de ajustes razonables como en la identificación de estrategias para el desarrollo dentro de la institución, facilitando los procesos de articulación entre docente, alumnos y técnicos. Por tanto, la educación inclusiva es un proceso que se va construyendo en equipo, cumpliendo un rol clave cada uno de los actores.

Por su parte, las directoras reconocen, al igual que los demás entrevistados, el aspecto positivo de la inclusión para todos, reconociéndola como un derecho. Mencionan además que es importante que tanto ellas como las maestras, identifiquen la educación inclusiva como factible de ser concretada. Pues si no hay un cambio en las prácticas, la formación no es suficiente para pensar en términos de inclusión.

“Eso es la base de la inclusión, todo lo otro de cursos, doctorados, maestría, no sirven para nada si no te pones la camiseta y no te pones al hombro al niño y esto es para inclusión o cualquier dificultad. Pero en una sociedad como la actual tener una institución educativa o trabajar en donde no haya inclusión es vivir en una burbuja es totalmente ridículo en realidad” (Directora, Canelones).

Sostener y argumentar la relevancia de la educación inclusiva es fundamental para iniciar los primeros movimientos hacia las transformaciones, pero también es necesario generar, desde las prácticas en el aula, modificaciones en torno a las concepciones de discapacidad posicionando al niño o niña en relación de igualdad y métodos de trabajo que incorporen la inclusión en su quehacer cotidiano.

En lo que respecta a las organizaciones, desde la ADdU plantean que si existe una necesidad de “hablar en términos de inclusión” es porque se reconocen procesos que generan desigualdades y exclusiones al colectivo de personas en situación de discapacidad.

“Si tenemos que decir que incluimos, es como una etapa primitiva de lo que podría llegar a ser en algún momento la educación inclusiva, ya que la palabra implica

cierta diferencia, discriminación, si bien apunta a la equidad” (Equipo de educación ADdU).

En este sentido, destacan que la inclusión es un proceso que se construye entre todos, familias, escuelas, y la ciudadanía en general: *“Es un proceso la inclusión, no es algo puntual, algo acabado, es un proceso y en eso estamos” (Equipo de educación ADdU).*

Finalmente, desde ProEdu, definen a la educación inclusiva como un proceso que implica la presencia como un requisito básico, pero también debe haber participación, progreso y logros. Un proceso en el cual hay que identificar y eliminar las barreras del entorno que no están permitiendo que algunos niños y niñas puedan estar, participar y progresar.

“Es un proceso en el cual tenemos que ir viendo cuales son las barreras que no permiten que algunos niños o niñas puedan estar, puedan participar, puedan progresar. Ver cuáles son esas barreras, no el problema que tiene el niño, sino cuales son las barreras en el entorno” (Referente de ProEdu).

En definitiva, a partir de los discursos es posible sostener que todos los actores entrevistados manifiestan estar de acuerdo con la educación inclusiva y tienen una connotación positiva al respecto. A grandes rasgos la definen como un derecho, una educación que es para todas y todos, se encuentren o no en situación de discapacidad. Esbozan que es un proceso y una responsabilidad que involucra a toda la comunidad del centro educativo como a la sociedad en general. Al mismo tiempo, plantean que para que se dé una educación inclusiva debe haber un cambio en cuanto a las prácticas pedagógicas, idea que será desarrollada en el siguiente apartado.

¿Qué sucede dentro del aula?

Luego de haber presentado, desde los discursos de los actores entrevistados, sus concepciones acerca de la discapacidad y la educación inclusiva, es pertinente colocar el foco sobre lo que sucede dentro del aula. Esto nos permitirá, posteriormente, analizar si en la práctica se están dando procesos que responden a la inclusión o por el contrario a la integración. Para ello se indaga entre los entrevistados acerca de los ajustes razonables, las

estrategias de acción, las prácticas pedagógicas y sobre la guía de enseñanza.

En primer lugar, cabe mencionar que, de acuerdo con lo establecido en la Ley 18.651 (2010) la educación debe basarse en el reconocimiento de la diversidad brindando flexibilidad curricular y comunicacional, garantizando de tal forma la protección de las personas en situación de discapacidad. En este sentido, adquiere relevancia presentar qué se entiende por ajustes razonables, para posteriormente citar algunos ejemplos de las prácticas pedagógicas, de forma de identificar la implementación de los ajustes razonables al servicio de la educación inclusiva de niñas y niños con Síndrome de Down.

Desde el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, los ajustes razonables son concebidos como:

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce del ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (CDPD, 2006).

Esto puede implicar el cambio de localización del salón de clase, proporcionar diversas formas de comunicación, adaptación del material proporcionando materiales impresos, más grandes, en formato alternativo, permitir el uso de tecnología. Brindar al estudiante más tiempo, reducción del ruido ambiental, prestar atención a la sensibilidad a la sobrecarga sensorial, y generar estrategias de enseñanza adaptadas y formas de evaluación alternativas.

Por su parte, según las familias la inclusión de los/as niños/as con Síndrome de Down requiere de una adaptación curricular, es decir una adaptación a los contenidos y temas que están trabajando en el aula pero que se adecue a lo que el/la niño/a puede realizar. A continuación, se expondrán algunas citas a modo de ejemplo de las adaptaciones que se llevan a cabo:

“Va con una tablet entonces mientras los compañeros escriben en el cuaderno él escribe lo mismo en la tablet, de esa forma hace los mismos dictados que sus compañeros pero en el teclado” (Madre, Montevideo).

“La maestra en el aula tiene un pizarrón convencional y una pizarra entonces en el convencional trabajan unos chicos y en la pizarra los otros que no es solo con ella sino aquel que le cuesta la cursiva entonces la maestra escribe en imprenta para todos, el otro que la división con dos cifras le cuesta, hace división con una cifra en el otro pizarrón” (Madre, Montevideo).

“En realidad plantea un tema, bueno vamos a sumar y a los compañeros capaz sumas más complicadas y a él se les plantea otras pero la temática siempre va por lo mismo para todos. Incluso ahora con la pandemia le mandaba los deberes adaptados, pero yo hablaba con el resto de los padres y los temas eran los mismos, a veces era la misma tarea pero con una pequeña adaptación. No es que él esté contando en un rincón y los demás con otra tarea, no no, eso no pasa en ninguna actividad, ni en música, ni en gimnasia” (Madre, Canelones).

Por su parte, las maestras también plantean que para la inclusión de niñas/os en situación de discapacidad es necesario una adaptación curricular, manifestando que no todos aprenden al mismo ritmo las mismas cosas, se trabajan los mismos contenidos, pero adaptando las formas que sean necesarias para estimular al máximo sus potencialidades.

“Tienen que estar en todas las actividades. Obviamente si tengo un niño con silla de ruedas no va a poder hacer todas las actividades de educación física y vamos a tener que estar en planta baja y bueno nos adaptaremos, estar en educación física, aunque sea tirando al aro de basquet, pero no puede estar sentado leyendo un libro mientras los otros tienen educación física, eso es inclusión” (Maestra, Montevideo).

“Incluir tampoco me parece que es tratarlos a todos por igual porque a nadie podemos tratarlo por igual, todos tienen sus ritmos de aprendizaje. Hay que atender a cada uno su necesidad y su particularidad, no podemos generalizar a todos, bueno todos van a aprender de esta manera o se les enseñó así y todos aprendieron. Capaz que con uno necesito sentarme y decírsele más, otro explicar de otra forma y a otro no” (Maestra, Montevideo).

La totalidad de las maestras mencionan tener que realizar adaptaciones curriculares para trabajar con niñas y niños con Síndrome de Down en el aula y que además estas las desarrollan a través de información que van buscando por sus propios medios. Si bien las adaptaciones están orientadas dentro del mismo tema, en ocasiones se identifica que “bajan el

nivel”, lo que da cuenta un posicionamiento que se coloca desde la limitación de estos alumnos y no desde sus potencialidades.

“La misma fotocopia, el mismo contenido, pero lo adaptas, de pronto si es un texto muy largo a ella le pedís el primer párrafo, que lo lea y escriba lo que entendió, en los otros les haces leer todo y del todo que saquen lo que entendieron. Adaptadas de acuerdo al nivel en el que está” (Maestra, Montevideo).

“Ahora si lo que le hago aparte es matemáticas y lenguas porque lógicamente números con coma, centésimos, milésimos, la lectura, fracciones más complejas, mayores, menores, iguales que la unidad, un trazado de un triángulo, no. Entonces ahí lo adapto, trabajamos mucha numeración y operaciones, es lo básico, no lo vamos a meter en geometría ni nos vamos a meter en magnitudes, saber qué parte es el metro del kilómetro y cuantas veces entra uno en otro o el gramo en el kilogramo, ya ahí me parece que es demasiado, si saber que es una balanza, trajeron distintos envases entonces vimos según el peso y en que se mide y cuánto vale, eso sí, el concepto, como el algoritmo de la división, saber que se puede repartir pero vamos hacer lo básico” (Maestra, Montevideo).

Si bien se destaca su interés por la educación inclusiva y la diversidad, en la práctica se trabaja atendiendo las singularidades de las y los niños/as en situación de discapacidad. A partir de las entrevistas, es posible sostener que las clases son planificadas pensando en un grupo homogéneo, por lo cual se dicta el currículo de una única manera, pero aparecen las adecuaciones curriculares como una opción para aquellos alumnos que “aprenden diferente”. Estas son estrategias que responden al modelo individual y por tanto son prácticas de un formato integracionista. Se identifica por tanto el uso de las adaptaciones curriculares entendidas desde la posición de las maestras y directoras como prácticas inclusivas, cuando en realidad son prácticas que refieren a la integración, esto es una cuestión que necesita ser puesta en tensión si lo que se quiere lograr es una educación inclusiva. De este modo, si lo trasladamos a la educación inclusiva, es adecuado pensar en términos de ajustes razonables, estos están orientados a la inclusión, por ejemplo, a través del Diseño Universal de Aprendizaje.

Por otra parte, consultadas las maestras sobre si tienen estrategias de acción pautadas para el trabajo con inclusiones, aluden no tenerlas y que se desarrollan sobre la marcha, es

decir que no cuentan con planificación previa para el trabajo con niñas y niños con Síndrome de Down. Esto genera implicancias para el aprendizaje de los alumnos dado que se está trabajando sobre lo imprevisto, no garantizando que la educación que reciba sea de calidad, poniendo en tensión su participación, aprendizaje y logros. Por tanto, queda en evidencia que no se está pensando en términos de educación inclusiva. En cuanto a las prácticas pedagógicas, las maestras presentan como un método de trabajo la realización de una entrevista con la familia del alumno con Síndrome de Down, para conocer a la familia y al niño, cuáles son sus potencialidades y sus debilidades, qué cosas le gustan y cuáles no. Se destaca también que una buena herramienta es el diálogo con la maestra anterior del alumno con Síndrome de Down, compartiendo desde su experiencia diversas estrategias para trabajar. Plantean que, al no estar capacitadas en inclusión, una vez que toman conocimiento que en su clase van a tener algún alumno con determinadas características, en este caso Síndrome de Down, se van preparando e informando por sus propios medios, principalmente a través de la búsqueda de material bibliográfico por web.

A partir de lo expuesto, y entendiendo al Protocolo como una buena herramienta, capaz de aportar recursos, es posible constatar el desconocimiento tanto de las maestras como directoras, a pesar de ser obligatorio y plantearse su máxima difusión, tal como fue mencionado anteriormente. Además de este desconocimiento queda constatado la falta de formación de las maestras en la temática de la educación inclusiva y la discapacidad.

Desde la ADdU plantean que, si se parte desde un sistema educativo tradicional como el actual, en el que se espera que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo, en el cual hay un sistema de calificaciones estandarizado, se vuelve evidente que es necesario hacer adaptaciones para los/as niños/as con SD, como para quienes también lo requieran.

“¿hay que adecuarle? y bueno sí, si vos estas con un alumno con discapacidad intelectual, con SD, inserto en un aula común con un sistema así, y sí, o sea eso que está impartiendo el docente a la persona con esas características no puede seguirlo”
(Referentes de ADdU).

De tal forma, a partir de las respuestas de los actores entrevistados, surge que es importante conocer la forma de aprendizaje que cada niño y niña con Síndrome de Down tiene para poder determinar las estrategias adecuadas que faciliten su desarrollo, buscando su continua estimulación. Plantean que las y los niños con Síndrome de Down reciben mejor la

información a través de la vía visual que la auditiva, por lo que las imágenes, pictogramas, señas, dibujos, representaciones gráficas, iconos, símbolos, les son beneficiosas logrando mejores resultados si las tareas se presentan visualmente. El uso de material concreto como cartas, tarjetas, material visual, fichas, dados, para el conteo se utilizan juegos con aros, colores, lápices. Tareas impresas porque algunos presentan dificultades en la motricidad fina lo cual le genera complicaciones al momento de escribir con un lápiz. Otra de las estrategias adoptadas en relación a la escritura es utilizar la pizarra para escribir en letra cursiva y el pizarrón para letra imprenta, pudiendo elegir cada alumno aquella que le resulte más adecuada.

Por otra parte, resulta novedoso el hallazgo de que algunas madres plantean como una estrategia para trabajar con los y las niñas con Síndrome de Down es la anticipación. Esto consiste en que la maestra le presente a las familias y a todo el equipo educativo, el contenido que se va a trabajar en el aula con una semana de anticipación, para que, de tal forma, se pueda ir preparando al alumno con Síndrome de Down trabajando sobre esos temas. Llegado el momento de trabajarlo en el aula, el alumno ya lo tiene procesado y lo entiende porque no es algo completamente nuevo. No obstante, manifiestan que, si bien lo han planteado en las escuelas, no han podido lograr que sea llevado a cabo.

Por último, a partir de las entrevistas se identifica que, si bien los discursos de los y las entrevistadas responden a la inclusión a través de una connotación positiva, en la práctica se identifica que, la manera en que se lleva adelante la educación, es bajo la forma integracionista tomándose como equivalente de la inclusión.

Expectativas sobre las y los niños con Síndrome de Down

Resulta interesante conocer las expectativas que los distintos actores entrevistados tienen sobre la educación de las y los niños con Síndrome de Down. En este sentido, se identifican posicionamientos tanto desde las potencialidades como desde el déficit.

En cuanto a las expectativas de las familias sobre la educación de sus hijos expresan que son las más altas y que no les ponen un “techo”, mencionan que quieren que continúen su escolarización, que se formen y sigan estudiando en la medida de lo posible.

“La verdad que yo lo que quiero es que sea una niña autónoma, que sepa leer, escribir, restar, sumar, que se maneje de forma independiente, que sepa manejar el dinero, que tenga cultura general” (Madre, Montevideo).

Se observa interés para que aprendan conocimientos que les sean de utilidad a su vida diaria y les permitan ser autónomos. Además de otorgarle un valor importante a los vínculos que puedan formar con sus pares, considerando con mayor valor la parte social.

“Las expectativas son esas, que se sienta incluido que tenga amigos y amigas que tenga procesos de socialización, maso menos como todos los niños y niñas, que tenga su grupo de amigos, que aprenda lo que es convivir, como cualquier niño cuando va a la escuela más allá de lo académico” (Madre, Montevideo).

A partir de lo expuesto es posible sostener que, si bien las familias plantean estar de acuerdo con la inclusión y la valoran de forma positiva, además de mencionar no ponerle límites a sus hijos en materia de educación, se observa que sus expectativas están limitadas por el contexto en el que se encuentran hoy en día las personas en situación de discapacidad. Se identifica que, en su mayoría, no parten de las potencialidades de las niñas y niños con Síndrome de Down, sino desde la desventaja en la que los posiciona la sociedad por estar en situación de discapacidad, es decir desde las debilidades. Aunque no esté explícito en sus discursos, es posible sostener que hay una valoración más fuerte en cuanto a la inclusión social y a que logren su independencia y autonomía. Valorando por tanto la socialización por encima de la educación.

“La verdad que yo lo que quiero es que ella sea una niña autónoma, que sepa leer, escribir, restar, sumar, que se maneje de forma independiente, que sepa manejar el dinero, que tenga cultura general” (Madre, Canelones).

“La escuela es más socialización realmente, nosotros no esperamos de la escuela una tremenda evolución académica. No es que no tengamos expectativas con él, las expectativas digamos lo que queremos es que él desarrolle al máximo su potencial y hasta donde él va a ir y a donde va a llegar lo va a resolver él” (Madre, Montevideo).

En lo que respecta a las maestras, las expectativas que los docentes tienen sobre las y los niños con Síndrome de Down inciden sobre sus procesos de educación inclusiva. De este modo, las maestras expresan que generalmente “van viendo sobre la marcha” hasta dónde el

alumno puede llegar, para luego plantearles alternativas adaptando las actividades que realizan sus compañeros a su nivel.

“Trato de ver hasta dónde llega hoy, si no encuentro la respuesta, el interés busco una alternativa” (Maestra, Montevideo).

“Generalmente trato de ver hasta dónde puede llegar cuando veo que se tranco o algo le digo bueno mira lo vamos hacer así y le busco un nivel un poco más adaptado a lo que ella veo que puede” (Maestra, Canelones).

En este sentido, estas prácticas responden a un modelo integracionista, por lo cual para que se dé una educación inclusiva resulta fundamental que las maestras confíen en las potencialidades y capacidades de los alumnos tanto con Síndrome de Down como en situación de discapacidad en general. Si bien como se pudo ver en cuanto a las leyes y normativas que refieren a la educación inclusiva de niñas y niños en situación de discapacidad no están siendo cumplidas en su totalidad, es posible observar que resulta de gran importancia la forma en que el docente actúa frente a la heterogeneidad y diversidad de sus alumnos.

Ahora bien, para poder hablar en términos de educación inclusiva, es imprescindible que en la práctica se desarrolle una planificación de propuestas educativas diversificadas, contemplando la necesidad de cada educando, siempre con la idea de ir avanzando en cuanto a sus aprendizajes, sin ponerles un límite.

Tensiones en los procesos de educación inclusiva

Otra dimensión fundamental para la educación inclusiva es identificar, a partir de los discursos de las y los actores entrevistados, si existen tensiones que dificulten los procesos de educación inclusiva.

Como principal tensión en cuanto a los procesos de educación inclusiva de las y los niños con Síndrome de Down, se identifica en los discursos de los actores entrevistados, la falta de formación y capacitación docente. En cuanto a la formación docente tanto maestras como directoras, además de no saber cómo hacerlo, expresan no tener las herramientas para incluir.

El no estar formadas en la temática de la educación inclusiva y la discapacidad genera, a su vez, sentimientos de miedos e incertidumbre, al no saber cómo trabajar frente a alumnos que no aprenden de acuerdo a la forma tradicional que responde a una homogeneidad. Esta falta de formación se debe a la escasez y desconocimiento de cursos o capacitaciones en torno a la temática, además de un planteamiento en lo que refiere a la falta de incentivos hacia la formación. Para avanzar hacia una educación inclusiva es primordial la formación docente dado que son los principales actores, porque en definitiva son quienes están dentro del aula desarrollando las prácticas educativas. Resulta importante que las maestras estén capacitadas en la temática porque facilita el proceso, brindándoles herramientas sobre cómo trabajar con inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad, atendiendo a la diversidad sin dejar por fuera a ningún alumno. Con ello se evitaría en cierta medida que se sigan generando espacios segregadores y etiquetamientos a esta población en situación de discapacidad.

En cuanto a su experiencia en su gran mayoría además de magisterio no tienen especialización en inclusión ni en Síndrome de Down, la experiencia de trabajar con niñas y niños con Síndrome de Down es vaga, siendo en la gran mayoría su primera experiencia. El hecho de que un alumno con Síndrome de Down sea su primera experiencia podría reflejar que no se están dando muchos casos de ingreso de niños y niñas con Síndrome de Down a los centros educativos comunes, identificando por tanto la existencia de casos de exclusión y/o segregación.

Subyacente a los discursos en ocasiones se evidencia que la educación inclusiva depende de la “buena voluntad” de cada maestro, lo que implica que no se esté reconociendo el derecho de las personas en situación de discapacidad de recibir educación en una escuela común.

“No tenés las herramientas como me pasó, te vas haciendo ahí en el camino preguntando averiguando, fulanito hizo tal cosa y le funcionó, entonces lo intentas aplicar, a prueba y error” (Maestra, Montevideo).

El hecho de que la educación que reciben los niños y niñas en situación de discapacidad sea un ensayo y error genera preocupación, dado que demuestra que ésta no está siendo de calidad ni en igualdad de condiciones con quienes no se encuentran en situación de discapacidad. Es el maestro quien tiene que buscar sus propias estrategias para trabajar con cada individualidad, si bien se destaca la voluntad de cada maestro para hacer frente a tal

situación, buscando información, formulando estrategias y adecuaciones curriculares que sean adecuadas para sus alumnos, está presente el miedo, la incertidumbre y desconfianza, generando que el recibimiento de estos alumnos no sea el adecuado. Míguez (2017) plantea que los miedos atraviesan a los educadores cuando son interpelados por alumnos entendidos desde la línea demarcatoria entre “normal” y “anormal”, poniendo el foco en la diferencia y deficiencias, no valorando las potencialidades de cada educando. El miedo, la incertidumbre y desconfianza aflora en las maestras cuando se enfrentan a particularidades como es el Síndrome de Down, cuando tienen que dar respuestas a lo “diferente”, enseñar aquellos alumnos/as que aprenden diferente a la forma tradicional.

*“La suerte de los niños depende de con quien se topen y no debería ser eso así”
(Directora, Canelones).*

Aquellos docentes que reconocen su incidencia sobre las trayectorias educativas de los estudiantes y que identifican como un aspecto fundamental las posibilidades de aprendizaje de estos, buscan las estrategias adecuadas para cada alumno, con el fin de que su proceso académico sea favorable. Por tanto, si bien resulta fundamental la actitud del docente frente a tal situación, no es suficiente, se requiere de la capacitación y formación específica en la temática para poder brindarle al estudiantado lo necesario.

Por otra parte, se detectaron algunos casos de rechazo en instituciones educativas al momento de saber que el alumno que iba a ser inscripto tiene Síndrome de Down, justificando que los cupos de inclusión están cubiertos o en el peor de los casos que no trabajan con la educación inclusiva. Algunos colegios tienen un mecanismo de cupos, aceptando dos o tres estudiantes en situación de discapacidad por nivel educativo, lo cual genera también una tensión en los procesos de inclusión debido a dicha limitante que se plantea utilizando como justificativo de que es un mecanismo para ofrecer educación de calidad. Es importante hacer énfasis en esta barrera dado que coloca a los niños y niñas con Síndrome de Down ante la imposibilidad de ejercer su derecho a la educación, además de reforzar procesos de exclusión. Este no acceso a la educación por motivos de discapacidad implica reforzar la desigualdad entre quienes están en situación de discapacidad y quienes no, la línea demarcatoria entre el “nosotros” y los “otros”. Dejando por fuera a los niños y niñas con Síndrome de Down no pudiendo desarrollar su infancia y procesos de socialización junto a sus pares, limitando sus derechos.

“La directora me dijo que ese año no podían tener a él en la escuela, ni en talleres” (Padre, Canelones).

“Antes de llegar a este colegio recorrimos otros colegios que estaban más cerca y no nos recibieron, directamente en algunos no nos llegaron a conocer” (Madre, Montevideo).

“En varios que están cerca de casa directamente me dijeron que no hacían inclusión, que no aceptaban personas con SD” (Madre, Montevideo).

En algunos casos se observan restricciones en los horarios y en actividades tales como el inglés o campamentos. Sin embargo, en otros, se evidencia que los alumnos con Síndrome de Down participan en todas las actividades educativas y recreativas, manteniendo un vínculo de amistad con sus compañeros fuera del ámbito escolar. Estas prácticas responden a un modelo integracionista, permitiendo el ingreso del alumno en situación de discapacidad, pero limitando y restringiendo su desarrollo. Siendo además una práctica discriminatoria que toma al alumno desde su deficiencia.

Estas experiencias, tanto la modalidad de tener cupos para la inclusión, como la de rechazo, dejan reflejado que aún hay casos de exclusión por el simple hecho de ser una persona con discapacidad, vulnerando así sus derechos, siendo discriminados, tratados como diferentes, marginados y excluidos del sistema educativo.

Si bien al consultar a los entrevistados sobre si observaban algún tipo de discriminación hacia los y las niñas con Síndrome de Down dentro del centro educativo, las respuestas fueron negativas. En ocasiones mencionan que vivencian episodios de discriminación, pero en el espacio público sintiendo la mirada del otro. Resultan llamativas estas respuestas negativas, dado que, a lo largo de las entrevistas, es posible identificar situaciones de discriminación hacia las y los niños con Síndrome de Down. Esto se ve reflejado en situaciones en las que se les niega el ingreso a las escuelas por el simple hecho de estar en situación de discapacidad, cuando las maestras mencionan que sienten miedo y no saben cómo trabajar con inclusiones, cuando se dan restricciones en los horarios y en las actividades, cuando mencionan que tienen escolaridad compartida, el hecho de solicitar un acompañante como requisito para asistir a la escuela, todos estos son ejemplos de prácticas discriminatorias. Prácticas que dejan en claro una falta de reconocimiento de la

discriminación implicando por tanto una naturalización de la discriminación, así como también de los procesos de segregación y exclusión.

Por último, es posible identificar una serie de barreras que dificultan el ejercicio del derecho a la educación de las y los niños con Síndrome de Down, tales como: la falta de formación docente, la falta de recursos, la discriminación, la participación restringida y reducción de horarios, sistema de cupos que impiden el acceso, y concepciones educativas que resultan poco inclusivas.

Asistente Personal: ¿recurso o limitante?

A partir de las entrevistas surge la figura del asistente personal¹ con dos miradas contrapuestas, por un lado, como una limitante, y por el otro, como un recurso para la inclusión. Por un lado, se identifica a la figura del asistente personal como una barrera para la educación inclusiva. Analizando los discursos de las familias, se reconoce al asistente personal como una exigencia por parte de los centros educativos para que sus hijos con Síndrome de Down puedan asistir. Mencionando además que parte de los costos de este servicio recaen sobre las familias, lo cual implica mayores esfuerzos económicos para las familias de los y las niñas con Síndrome de Down que “requieren” del asistente. De tal forma, queda en evidencia, una vez más, la desigualdad y diferencia que vivencian. Cabe preguntarse entonces, ¿qué pasa con esos centros educativos que exigen algo que no deben? ¿Qué sucede con aquellos quienes no pueden solventar dicho gasto? La exigencia del asistente personal para ingresar a los centros educativos no está establecida en ninguna norma, sino que esto surge como algo establecido por los propios centros educativos. Por lo cual se lo identifica como una barrera al acceso a la educación, vulnerando su derecho.

*“En Iro me pidieron que para seguir en el Colegio tenía que tener acompañante”
(Madre, Montevideo).*

¹ En primer lugar, es necesario mencionar que el Programa Asistentes Personales tiene, como uno de sus cometidos, promover la autonomía de las personas en situación de discapacidad, entendiendo por Asistente Personal a personas habilitadas por medio de un curso para asistir en tareas de la vida diaria a personas en situación de dependencia severa (Angulo y Mancebo, 2016).

“Va con acompañante ellos te exigen el acompañante terapéutico” (Madre, Canelones).

El hecho de que se les exija desde los centros educativos a las y los niños con Síndrome de Down como requisito para asistir ir acompañados de un asistente personal se visualiza como una tensión para la educación inclusiva. Esto genera situaciones de discriminación y exclusión, lo cual no se corresponde con las normativas actuales que rigen en nuestro país, ni responde a la educación inclusiva.

No obstante, por otro lado, otro grupo de familias y sobre todo maestras y directoras reconocen la figura del asistente personal como un apoyo tanto para el niño o niña con Síndrome de Down como para su maestra. En ocasiones se observa un trabajo colaborativo entre el docente y el acompañante, debatiendo juntos y analizando cuestiones en cuanto a las estrategias pedagógicas para trabajar con el alumno.

“Ciertos miedos y cuestiones que sí parece que está el acompañante da garantías. Yo creo que ahí depende, he estado en escuelas donde hay acompañante muchas veces ingresan al salón con los chiquilines y está bueno es un apoyo” (Maestra, Montevideo).

En este sentido, en la práctica el rol del asistente no se limita al acompañamiento del niño o niña en situación de discapacidad, sino que trasciende sus objetivos. Lo cual es importante cuestionar y problematizar, dado que el asistente personal no tiene tales objetivos ni cuenta con las herramientas para desempeñarse en ese rol. Colocando al niño o niña en situación de discapacidad y la educación que recibe en una situación más precaria y vulnerable.

A su vez, desde los centros educativos se visualiza a nivel discursivo, la figura del asistente como un apoyo en los procesos de educación inclusiva, sin embargo, no es una práctica que responda al modelo de inclusión. Se solicita un asistente personal no porque el niño o niña en situación de discapacidad realmente lo requiera, sino que se lo solicita por el simple hecho de presentar una deficiencia. Identificándose entonces a partir de esta posición, una vez más, el modelo médico reforzando la diferencia.

La ADdU por su parte, plantea en cuanto a la figura del asistente personal, que debe tomarse como una herramienta útil y no como una condición de los colegios y escuelas. Si

bien no todos los y las niñas con Síndrome de Down lo necesitan, hay quienes requieren de otros tiempos, para incorporar rutinas, cambios de un salón a otro, de una actividad a otra, resultando útil el acompañamiento de una persona en dicho proceso. No obstante, plantean que a pesar de que no hay una circular en el sistema educativo que condicionan la presencia de un asistente personal para la inclusión, en la práctica se está dando que algunas las escuelas y colegios acuden al asistente como una condición para la inclusión.

En definitiva, si bien hay quienes confunden la figura del asistente personal como un recurso para la inclusión, lo que sucede en la práctica es que no responde a un modelo inclusivo, sino que refuerza la diferencia entre quienes se encuentran en situación de discapacidad y quienes no. Por tanto, es posible identificar que no sólo se está poniendo en tensión el rol del asistente personal, sino que además se presenta como una problemática que interpela los procesos de educación inclusiva.

Reflexiones finales

Es posible identificar, tal como fue expresado en el marco teórico de esta monografía, cómo las concepciones de discapacidad han ido cambiando a lo largo de la historia. En la actualidad hay una mirada que coloca el foco en la reivindicación de los derechos de las personas en situación de discapacidad, buscando remover las barreras que se presentan en la sociedad las cuales impiden la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones. Si bien predomina una mirada desde el modelo social, aún siguen coexistiendo concepciones de discapacidad desde el modelo médico. Las formas de nombrar son importantes en el sentido de que reflejan valoraciones negativas o positivas según el término utilizado y representa la forma en la que se concibe a la persona en la sociedad. *Capacidades diferentes, discapacitado, minusválido, retrasado, deficiente*, reflejan valoraciones negativas haciendo énfasis en la deficiencia, en el déficit, la diferencia y la lejanía con la normalidad y por tanto reflejando la desventaja y desigualdad. Ahora bien, *persona en situación de discapacidad*, parte de la persona como sujeto de derecho, viendo las potencialidades y capacidades, además de incorporar la idea de temporalidad (Angulo, Díaz, Míguez, 2015).

A lo largo de la investigación pudimos observar que hay una evolución en cuanto a la educación, pasando de una etapa de educación segregadora a una etapa de integración. Podemos sostener que en la actualidad estamos frente a una notoria lucha por alcanzar una

real educación inclusiva, empero las etapas anteriores aún no han sido del todo superadas. Pues aún siguen existiendo casos de exclusión, segregación e integración en cuanto a la educación de las y los niños en situación de discapacidad. Es necesario resaltar que integrar no es sinónimo de incluir. En la fase de integración, las y los niños en situación de discapacidad son integrados a la escuela común pero diferenciados de los alumnos “normales”. Por lo tanto, es posible concluir que en la actualidad lo que sucede en la práctica no responde al modelo inclusivo de educación, sino a prácticas integracionistas.

Si bien las trayectorias educativas de las y los niños con Síndrome de Down en las escuelas son heterogéneas, presentan un conjunto de aspectos en común. En primer lugar, resulta importante destacar que no ha estado exento de obstáculos el comienzo de sus escolaridades en escuelas o colegios comunes, enfrentando múltiples dificultades. Es posible identificar casos de niños y niñas con Síndrome de Down que tienen escolaridad compartida, y otros que no, es decir que asisten algunos días de la semana a la escuela común y los otros a una escuela especial. A su vez, hay casos que concurren con asistente personal y casos que no, porque no es considerado necesario tanto desde la escuela, como desde la propia familia.

La participación de las personas en situación de discapacidad en los centros educativos comunes está condicionada a partir del esfuerzo que estos puedan hacer para estar en el salón de clase, por la apertura del centro educativo y la buena voluntad del maestro. Es decir que no está garantizado este derecho, sino que estos son quienes deben adaptarse al sistema dado que el sistema educativo no genera transformaciones para recibir a las personas en situación de discapacidad. Actualmente esto se visualiza por ejemplo desde los centros educativos cuando la permanencia en la escuela requiere de la concurrencia con un asistente personal, ingresa a la escuela y la escuela se reconoce como inclusiva y accesible, pero en la práctica responde a prácticas pedagógicas basadas en la integración. Cuando se plantea el sistema de cupos, aceptando el acceso de un porcentaje muy reducido de alumnos en situación de discapacidad, no responde a prácticas inclusivas, sino que lo que genera es mitigar una desigualdad y seguir segregando a este colectivo. Si bien desde los centros educativos, se reconoce a las y los niños en situación de discapacidad como sujetos de derechos, el acceso al sistema educativo y el uso es desigual. Coexistiendo por tanto los dos modelos de discapacidad, el modelo médico individual y el modelo social.

La educación inclusiva implica una transformación en las formas tradicionales en las que está estructurada la educación, requiere que las clases no sean dictadas únicamente en la

forma convencional, sino que se planifique de acuerdo a las necesidades y potencialidades de cada educando. Una educación que contemple la heterogeneidad humana y la diversidad, entendiendo que no todos aprendemos de igual manera ni en los mismos tiempos. Tal como plantea Míguez (2013) la inclusión implica una transformación del entorno, siendo el centro educativo el que debe adaptarse y transformarse con la finalidad de ser representativa y funcional a las personas en situación de discapacidad. Según Míguez (2017) pensar en un “otro” que no aprende de la forma “tradicional”, sino que tiene otros tiempos y otras formas, ha generado que las prácticas educativas deban ser repensadas y reformuladas.

La inclusión incorpora la idea de problematización de las desigualdades sociales, buscando que el entorno sea receptor de cualquier sujeto. Se vuelve un desafío que las “diferencias” no sean legitimadoras de desigualdad y discriminación, sino que reconociendo la diversidad humana la estructura debe prever de antemano para poder dar respuestas. La educación inclusiva es un proceso que está en formación, en el cual se aprende a trabajar con la diversidad y respetar las diferencias. Desde la educación inclusiva no se espera que todos los alumnos hagan lo mismo, sino que se espera el máximo potencial que cada uno pueda lograr.

Debe pensarse a la educación inclusiva como un proceso y no como un fenómeno estático, necesitando de una reestructuración en la educación, donde la búsqueda sea mitigar la desigualdad social, estando el foco en la valoración de la diversidad garantizando la presencia, que implique una aprendizaje y participación del alumno/a en situación de discapacidad.

Se pudo observar que estamos frente a líneas demarcatorias entre el “nosotros” y los “otros”, categorizando a los “otros” como los diferentes, poniéndole límites y barreras para su desarrollo. Para lograr avanzar en cuanto a la educación inclusiva es preciso trascender la ideología de la normalidad, no ver a las personas a partir de su déficit que los estigmatiza y pone en relación de desigualdad. Es necesario avanzar en términos de inclusión social y repensar la discapacidad, dejar de verla como algo biológico y natural y pensar la discapacidad como algo externo, como una construcción de la sociedad. Y que, por tanto, para avanzar en los procesos de inclusión es necesario entender que el cambio se encuentra en la sociedad como colectivo, donde todas y todos somos responsables.

En este sentido, buscando dar respuesta al objetivo de conocer en qué medida en las prácticas pedagógicas se desarrollan los ajustes razonables al servicio de una educación inclusiva, se evidencia que las estrategias utilizadas por las maestras en las escuelas y colegios comunes responden a prácticas integracionistas. Dado que desde los centros educativos no se están desarrollando ajustes razonables, ni tampoco se guían por el Diseño Universal de Aprendizaje, sino que el foco está puesto en las adecuaciones curriculares en función de la singularidad de cada estudiante. Se puede afirmar además que las estrategias llevadas adelante en las aulas son desarrolladas por los propios docentes en la marcha, sin planificación previa, lo cual es importante problematizar dado que esto puede generar que las trayectorias académicas de las y los niños en situación de discapacidad se vean truncadas. Si bien no se identifica ninguna situación en la cual el niño o niña con Síndrome de Down esté realizando una tarea aparte de lo que están trabajando sus compañeros, sino que siempre se realizan tareas con el mismo contenido, en ocasiones suelen bajar el nivel de complejidad. Lo cual podría estar generando una posición desde su déficit particular, y no desde sus potencialidades, limitando su desarrollo, incidiendo en su aprendizaje, y favoreciendo la idea de que la escuela no implique un espacio de aprendizaje que les sea significativo, sino que se base simplemente en una inclusión social meramente socializadora.

Por otra parte, se identificaron diversas tensiones que atraviesan las y los niños con Síndrome de Down en el proceso de educación inclusiva en las escuelas y colegios comunes. En primer lugar, la falta de formación y capacitación docente en la temática de la educación inclusiva y la discapacidad, estando presente en los discursos de maestras y directoras, expresando no estar capacitadas para realizar inclusiones, quedando por tanto sujeto a la buena voluntad del maestro. En segundo lugar, situaciones de rechazo por motivos de discapacidad, restricciones en los horarios y el sistema de cupos. Por otra parte, la exigencia de tener un asistente personal para concurrir al centro educativo, cuando ningún centro educativo, sea público o privado, puede condicionar el ingreso del alumno por no tener asistente personal. Además, como se pudo observar, en ocasiones el rol del asistente personal en las escuelas se termina alterando. Esto refleja que se están dando situaciones de discriminación, rechazo y exclusión por motivos de discapacidad, lo cual no debe ser permitido en ningún ámbito de la sociedad.

Dichas tensiones se producen simplemente por el hecho de estar en situación de discapacidad, y como se pudo ver estas pueden ser superadas. Por tanto, es la sociedad la que

a partir del déficit particular que la persona pueda tener, la posiciona en una relación de desigualdad entre los “normales”, creando barreras que dificultan su desarrollo autónomo y limitando su derecho a la educación. A pesar de estar amparado por Ley que los niños en situación de discapacidad no queden excluidos del sistema de educación común por motivos de discapacidad.

En efecto, es posible plantear que, según el marco normativo expuesto, nuestro país busca alcanzar una educación inclusiva, en la cual ya no es el niño o niña en situación de discapacidad quien debe adaptarse al sistema de educación disponible, sino que este está estructurado de forma tal de recibir a todas y todos, en situación de discapacidad o no y brindar una educación de calidad. Sin embargo, a partir de lo analizado en base al material empírico recabado en las entrevistas, podemos sostener que hay una brecha entre lo que se plantea desde los marcos normativos y lo que es llevado en la práctica. En la actualidad se están dando prácticas que responden al modelo integracionista, con una incipiente transformación hacia prácticas que refieren a la inclusión. Por lo cual se destaca la necesidad de un diálogo entre la teoría y la práctica.

No es posible hablar en términos de educación inclusiva si los alumnos en situación de discapacidad no participan de todas las actividades, tienen restricción de horarios y se les exige el acompañamiento de un asistente personal. Para ello es necesario la participación en igualdad de condiciones, con un currículum único para todos los alumnos, adaptándose para que todos y todas aprendan juntos dando respuesta a las necesidades de cada educando, valorando y respetando la diversidad. La educación inclusiva responde a un enfoque sobre transformar el sistema educativo con el fin de valorar la diversidad del estudiantado.

Como actores sociales capaces de construir ciudadanía, tenemos la posibilidad de transformarla, desde la cotidianeidad y prácticas es que podemos generar el cambio y deconstruir la discapacidad. Por tanto, si bien es importante el marco normativo porque dibuja el escenario desde donde estamos parados es necesario poder conocer desde una mirada social esas dinámicas y procesos para desnaturalizar y poner el foco en la desigualdad social. Pensar la discapacidad desde el lugar de que somos parte de y es por tanto una construcción social. El entorno califica a la discapacidad de manera negativa, hay que poder trascender estos imaginarios.

Para concluir es posible sostener que, si bien se evidencia un avance a lo largo de la historia en cuanto a la educación inclusiva de personas en situación de discapacidad, se continúa haciendo énfasis en la necesidad de la educación inclusiva. Lo que pone de manifiesto la permanencia de la exclusión educativa y, por tanto, la necesidad de incluir a aquellos que por su condición se encuentran en situación de discapacidad quedando marginados, sin garantías de una trayectoria educativa en la que tengan saberes significativos y en igualdad de condiciones que los demás. Esta investigación pretende contribuir a la comprensión de la problemática, procurando aportar elementos para la construcción de una sociedad inclusiva, que reconozca y valore la diversidad.

Referencias bibliográficas

- ANEP. (2017) Protocolo de actuación para la Inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”. Recuperado de : <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-para-inclusion-personas-discapacidad-centros>
- Angelino, MA., Rosato, A. (Coords). (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc.
- Angulo, Díaz y Míguez. (2015) *Infancia y Discapacidad. Una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*. Montevideo. Unicef. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/284464573_Infancia_y_Discapacidad_una_mirada_desde_las_Ciencias_Sociales_en_clave_de_derechos
- Angulo, S., Mancebo, M. (2016). Sistema Nacional de Cuidados en Uruguay: El programa de Asistentes Personales. *Revista inclusiones*, 3(4). Recuperado de: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/493>
- Asociación Down del Uruguay <http://downuruguay.org/>
- Bosco, V. (2018). Maestras, miradas para incluir: percepción de las maestras sobre la inclusión educativa. [Tesis de grado]. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. Montevideo, Uruguay.
- Da Rosa,T & Mas, M (2013) Discapacidad y Educación en Uruguay. CAinfo-FUAP
- Dearmas, C. (2011). Los/as niños/as con Síndrome de Down ¿Son incluidos/as en el sistema de Educación Común? [Tesis de grado]. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. Montevideo, Uruguay.
- Donato, R., Kurlat,M., Padín, C., y Rusler, V. (2014) Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de caso en regiones de Argentina. UNICEF

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, 12, 26-46. Recuperado a partir de <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Ley 18.437 (2008) Ley General de educación. disponible en: <www.parlamento.gub.uy>.
- Ley 18.651. (2010), Protección Integral a Personas con Discapacidad, disponible en: < www.parlamento.gub.uy> .
- Mersman S (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. UNICEF
- Míguez M.N., Angulo S., Mancebo M., Píriz A. (2021). Marchas y contramarchas de la educación inclusiva en la enseñanza media: evaluación del dispositivo Mandela. Montevideo: OEI
- Míguez, MN (2014). Inclusión e integración en la Educación Media de adolescentes en situación de discapacidad: una tarea postergada. En Fernández Aguerre, T y Ríos
- Míguez, MN. (2014). Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay. Revista Chilena de Terapia Ocupacional, vol 14, N°2. En: https://www.researchgate.net/publication/274295997_Discapacidad_como_construccion_social_en_Francia_y_Uruguay
- Oliver, M. (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? Madrid: Morota
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. CIF. Ginebra: OMS. En: http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435_cif.pdf
- ProEdu <http://proeduinclusiva.org.uy/>
- Pujolás. P (2006). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *A tu Salud*, (55), 20-27.

- Rodríguez, A. (2021) *Guía de orientaciones para la participación activa en el aula*. Recuperado de: <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/09/Participacion-en-el-Aula.pdf>
- Skliar, C. (2002). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. En: Revista Propuesta Educativa N° 22.
- Sosa, N. (2018). Procesos de educación inclusiva de niños/as con Síndrome de Down en Montevideo [Tesis de grado]. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. Montevideo, Uruguay.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, 47ª Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.
- Vasilachis, I. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa

Anexos

Lista de códigos utilizados en Atlas.Ti

Código-filtro: Todos

UH: análisis atlas.ti-fin

File: [C:\Users\Agus_\OneDrive\Escritorio\Importante TALLER\análisis atlas.ti-fin.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2021-06-02 00:15:57

Accionar

Acompaña

Acompañante

Adaptación curricular

Alianza

Antigüedad

Apoyo

Aspectos de perspectiva

Avance

Ayuda al maestro

Ayuda en proceso de inc.

Cambio de paradigma

Capacitación

Concepciones sobre discapacidad y sd

Consulta de escuela

Cupos

Curso

Datos

Defensa de la inclusión

Derivado a escuela especial

Dialogo entre maestras

Discriminación

Diseño universal

Diversidad

Escolaridad compartida

Escuela especial

Estimulo

Estrategias de acción

Expectativas

Experiencia en inclusión

Falsa inclusión

Formación docente

Fue una sugerencia, ellos nos ..

Fundación

Guía de enseñanza

Homogeneizar

Inclusión

Inclusión educativa

Instituciones de apoyo

Integrantes

Liderazgo del director

Me siento parte de esa escuela..

Mejor para todos

miedo-prejuicios

o es el alumno de Laura, ya es..

Objetivo

Objetivo ADdU

Objetivo ProEdu

Otra clase

Perspectiva de derechos

Profesionalización del cuerpo docente

Propósito

Protocolo de actuación

Relaciones interpersonales

Significado inc SD

Tensiones en los procesos de inclusión

Terapia extracurricular

Trabajo en equipo

Valoración inclusión

Vinculo familia y centro educativo

Visibilidad

Voluntad del maestro

Pautas de entrevistas

Directora

Presentación: Buenas tardes, mi nombre es Agustina Acevedo soy estudiante de Sociología en Facultad de Ciencias Sociales. Estoy realizando un proyecto de investigación titulado “Síndrome de Down e inclusión educativa en la escuela común” y es por tal motivo que me interesa realizar esta entrevista. La misma será de gran utilidad para poder llevar a cabo dicha investigación. Agradezco por su tiempo e interés.

Preguntas:

- 1- ¿Hace cuánto que estas ejerciendo como director/a en esta escuela?
- 2- ¿Tenés experiencia en haber trabajado en escuelas con inclusión educativa?
- 3- ¿Con qué tipo de discapacidad?
- 4- ¿Has trabajado en alguna escuela especial?
- 5- ¿En esta escuela hay alumnos con alguna discapacidad? ¿De qué tipo?
- 6-¿Tenés experiencia en inclusión educativa con SD?
- 7- ¿En esta escuela hay alumnos con SD? ¿En qué clase?
- 8- ¿Cuáles son las estrategias de acción planteadas para la inclusión educativa en esta escuela?
- 9- ¿Qué hacen en concreto cuando reciben a un niño/a con SD? ¿Hay alguna estrategia pautada o depende de cada caso?
- 10- ¿Hay adaptaciones que se deben hacer con un alumno con SD?
- 11- ¿Lo conversan entre los maestros cuando reciben a un alumno/a con SD o lo van viendo según la demanda de cada maestro?
- 12- ¿Qué hace la maestra en concreto en el aula con un alumno/a con SD?
- 13- ¿Conoces alguna capacitación sobre inclusión?
- 14- ¿Y alguna capacitación enfocada en el SD?

- 15- ¿Además de magisterio tienes algún curso específico en inclusión educativa?
- 16-¿Los maestros se especializan en inclusión?
- 17-¿Hay maestros en esta escuela especializados en SD?
- 18- ¿Se comunican con la ADdU para su capacitación?
- 19- ¿Hablas con los padres de los alumnos en general? ¿Con qué frecuencia? ¿Solo cuando es necesario? ¿Solo si los padres lo piden?
- 20-¿Ustedes tratan de mantener un diálogo más fluido con las familias de alumnos/as con SD o es igual que con las demás familias?
- 21-¿Consideran necesario tener una cercanía más cotidiana con las familias de alumnos/as con SD?
- 22- ¿La familia del alumno con SD llama a la escuela para saber sobre cómo le va a su hijo?
- 23- ¿Pide reuniones? ¿Demuestra mayor preocupación que otros padres o de igual manera?
- 24-¿ADdU se comunica con la escuela?
- 25-¿Les brindan apoyo? ¿De qué manera?
- 26-¿Conoces a ProEdu? ¿Ellos se comunican con la escuela?
- 27-¿Les brindan apoyo? ¿De qué manera?
- 28-¿En general reciben inclusiones o el caso de... (Nombre del alumno/a con SD) es la primera?
- 29-¿Observa en el centro educativo discriminación hacia las y los estudiantes con SD?
- 30-¿Cómo definís a una persona en situación de discapacidad?
- 31-¿Y en particular que es el SD?
- 32-En tu opinión, ¿qué es la inclusión educativa?
- 33- En particular, para la situación de (nombre del niño o niña con SD) ¿qué implica para usted su inclusión educativa?
- 34-¿Hay algo que creas importante mencionar que no hayamos hablado hasta el momento?

Maestra

Presentación: Buenas tardes, mi nombre es Agustina Acevedo soy estudiante de Sociología en Facultad de Ciencias Sociales. Estoy realizando un proyecto de investigación titulado “Síndrome de Down e inclusión educativa en la escuela común” y es por tal motivo que me interesa realizar esta entrevista. La misma será de gran utilidad para poder llevar a cabo dicha investigación. Agradezco por su tiempo e interés.

Preguntas:

- 1- ¿Hace cuánto tiempo que sos maestra de esta escuela?
- 2- ¿En qué grado estás dictando clases este año?
- 3- ¿Has trabajado en alguna escuela especial?
- 4- ¿Cuáles son tus objetivos como maestra en esta escuela?
- 5- ¿Tenés experiencia en haber trabajado en escuelas con inclusión educativa?
- 6- ¿Con qué tipo de discapacidad?
- 7- ¿Has tenido experiencia directa de enseñar a alumnos con SD?
- 8- ¿Esta es la primera vez que tenes un alumno con SD en el aula?
- 9- ¿Cuáles son las estrategias de acción planteadas para la inclusión educativa en esta escuela?
- 10- ¿Qué hacen en concreto cuando reciben a un niño/a con SD? ¿Hay alguna estrategia pautada o depende de cada caso?
- 11- ¿Hay adaptaciones que se deben hacer con un alumno con SD?
- 12- ¿Requiere apoyos o se trabaja de igual manera que con los demás alumnos?
- 13- ¿Qué articulaciones requiere, materiales, humanas?
- 14- ¿Qué significa para ti trabajar con inclusión de SD en el aula?
- 15- ¿Tratas de ver hasta dónde puede llegar el alumno con SD, sus limitaciones, o le planteas alternativas?

- 16-¿Cuáles son tus expectativas sobre los alumnos con SD?
- 17- ¿Qué es para vos la discapacidad, como lo definís?
- 18-¿Y en particular que es el SD?
- 19-¿Cómo influye en la educación del estudiante tener algún tipo de discapacidad?
- 20-¿Conoces alguna capacitación sobre inclusión?
- 21- ¿Y alguna capacitación enfocada en el SD?
- 22- ¿Además de magisterio tenes algún curso específico en inclusión educativa?
- 23-¿La o el director incentiva a los maestros a que se formen en inclusión?
- 24-¿Cuándo recibiste a... (Nombre del alumno con SD) hablaste con su maestra anterior?
- 25-¿Conversas con las demás maestras sobre cómo trabajar con... (Nombre del alumno con SD)?
- 26-¿Trabajan en conjunto con la directora de la escuela cuando se trata de alumnos con SD o es de igual manera que con los demás alumnos?
- 27-¿La directora se interesa por el proceso académico de los alumnos?
- 28- ¿Con los alumnos con SD la directora presenta mayor interés o de igual manera?
- 29-¿Coordinas reuniones con la familia de... (Nombre alumno/a con SD)?
- 30-¿Mantenes un vínculo más fluido que con los demás padres?
- 31-¿Demuestran mayor preocupación que otros padres o de igual manera?
- 32- ¿Cómo valoras el involucramiento de los padres?
- 32- ¿Cómo es la relación de... (Alumno con SD) con sus compañeros de clase?
- 33- ¿Participa... (Alumno con SD) en todas las actividades educativas y recreativas?
- 34- ¿Observas en el centro educativo discriminación hacia las y los estudiantes con SD?
- 35-¿Conoces el protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos?
- 36-¿Conoces a la ADdU?
- 37- ¿La ADdU les brinda apoyo cuando reciben alumnos con SD?

38- ¿ADdU y/o ProEdu se comunican con la escuela?

39-En tu opinión, ¿qué es la inclusión educativa?

40- ¿Hay algo que creas importante mencionar que no hayamos hablado hasta el momento?

Familia

Presentación: Buenas tardes, mi nombre es Agustina Acevedo soy estudiante de Sociología en Facultad de Ciencias Sociales. Estoy realizando un proyecto de investigación titulado “Síndrome de Down e inclusión educativa en la escuela común” y es por tal motivo que me interesa realizar esta entrevista. La misma será de gran utilidad para poder llevar a cabo dicha investigación. Agradezco por su tiempo e interés.

Preguntas:

- 1- ¿Qué edad tiene su hijo/a?
- 2- ¿Qué grado está cursando y en cuál institución?
- 3-¿Concorre a esta escuela por elección, por cercanía?
- 4-¿Ha concurrido a otras escuelas años anteriores? Si la respuesta es sí, ¿cuáles fueron los motivos que hicieron que se cambie de escuela?
- 5-¿Se le ha negado la inscripción en alguna escuela? ¿Qué argumentos presentaron?
- 6-¿Cuándo inscribió a su hijo/a en esta escuela mencionó que tiene SD?
- 7-¿Cuál fue la reacción de la directora?
- 8-¿Cómo los recibieron en esta escuela?
- 9-¿Se siente a gusto con la escuela?
- 10-¿Su hijo/a tiene escolaridad compartida?
- 11- ¿Cuáles son las expectativas en cuanto a la educación de su hija/o?
- 12-¿La escuela les exige asistente personal?
- 13- Y en general, ¿les exigen algún otro tipo de apoyo o adaptación?
- 14-¿Con qué frecuencia la maestra se comunica con usted?
- 15-¿Usted llama a la escuela o pide reuniones para saber sobre cómo le va a su hijo/a?

- 16-¿La directora se comunica con usted?
- 17-¿Sabes de qué manera trabaja la maestra con tu hija/o en el aula?
- 18- ¿Lo hace de igual manera que con los demás estudiantes?
- 19-¿Participa su hija/o en todas las actividades educativas y recreativas?
- 20-¿Cómo es la relación de tu hija/o con sus compañeros de clase?
- 21- ¿Mantiene un vínculo de amistad fuera de la escuela?
- 22-¿Observas algún tipo de discriminación hacia tu hijo/a en la escuela?
- 23-¿De parte de quien, maestros, alumnos, directora?
- 24-¿Cómo definís a las personas en situación de discapacidad?
- 25-¿Y en particular que es el SD?
- 26-¿Requiere apoyos? ¿De qué tipo?
- 27-¿Cómo influye en la educación de tu hijo/a tener SD?
- 28-¿Conoces a la Asociación Down del Uruguay?
- 29- ¿Te has comunicado con la ADdU?
- 30-¿Por cuál motivo?
- 31-¿La ADdU les brinda algún tipo de apoyo?
- 32-¿Qué es lo que hacen en concreto?
- 33-En tu opinión, ¿qué es la inclusión educativa?
- 34- ¿Cómo valoras la inclusión educativa en tu caso en particular?
- 35-¿Cómo es la relación con el director o directora de la escuela?
- 36- ¿Cómo es la relación con la maestra?
- 37-¿Hay algo que creas importante mencionar que no hayamos hablado hasta el momento?

Presentación: Buenas tardes, mi nombre es Agustina Acevedo soy estudiante de Sociología en Facultad de Ciencias Sociales. Estoy realizando un proyecto de investigación titulado “Síndrome de Down e inclusión educativa en la escuela común” y es por tal motivo que me interesa realizar esta entrevista. La misma será de gran utilidad para poder llevar a cabo dicha investigación. Agradezco por su tiempo e interés.

Preguntas:

- 1-¿Cuál es tu cargo dentro de la asociación?
- 2-¿Hace cuánto tiempo que funciona la asociación?
- 3-¿Quiénes la integran?
- 4-¿Con qué propósito fue creada?
- 5-¿Cuáles son sus objetivos?
- 6-¿Qué es lo que hacen en concreto?
- 7- ¿Vos en particular como... (cargo que ocupa) qué actividades desempeñas?
- 8-¿Qué hacen cuando reciben a una familia que su hijo/a tiene SD?
- 9-¿Las familias se comunican con ustedes cuando se enteran de la noticia?
- 10-¿Las familias les solicitan ayuda para los procesos de educación?
- 11-¿Cómo apoyan a las familias en los procesos de inclusión?
- 12-¿Se comunican con la escuela antes del ingreso de los niños/as con SD?
- 13-¿Tienen contacto con las escuelas que asisten niños/as con SD?
- 14-¿De qué manera apoyan a las escuelas para la inclusión de las y los niños con SD?
- 15-¿De qué manera apoyan los procesos educativos?
- 16-¿Brindan capacitaciones a maestras y directoras?
- 17-¿Las escuelas se comunican con ustedes cuando reciben alumnos con SD?

18-¿Cuáles consultas les plantean?

19-¿Los estudiantes con SD requieren de apoyos para su educación?

20-¿Cómo definen a las personas en situación de discapacidad?

21-¿Y en particular qué es el SD?

22-¿Hay adaptaciones que se deben hacer para la educación de un alumno/a con SD?

23-¿Las escuelas presentan restricciones?

24-¿Se les ha negado la inscripción en alguna escuela por tener SD?

25- En tu opinión ¿qué es la inclusión educativa?

26- ¿Hay algo que creas importante mencionar que no hayamos hablado hasta el momento?

Presentación: Buenas tardes, mi nombre es Agustina Acevedo soy estudiante de Sociología en Facultad de Ciencias Sociales. Estoy realizando un proyecto de investigación titulado “Síndrome de Down e inclusión educativa en la escuela común” y es por tal motivo que me interesa realizar esta entrevista. La misma será de gran utilidad para poder llevar a cabo dicha investigación. Agradezco por su tiempo e interés.

Preguntas:

- 1-¿Qué es ProEdu?
- 2-¿Hace cuánto tiempo que se formó?
- 3-¿Con qué propósito fue creada?
- 4-¿Cuáles son sus objetivos?
- 5-¿Qué es lo que hacen en concreto?
- 6-¿Reciben a familias con hijos con discapacidad?
- 7-¿Reciben a familias con hijos con SD?
- 8-¿De qué manera apoyan los procesos de inclusión?
- 9-¿Cómo definen a una persona en situación de discapacidad?
- 10-¿Y en particular que es el SD?
- 11-¿Hay adaptaciones que se deben hacer para la educación de un alumno con SD?
- 12-¿Se comunican con las escuelas?
- 13-¿De qué manera apoyan a las escuelas para la inclusión de las y los niños con SD?
- 13-¿Les brindan capacitaciones sobre inclusión a las escuelas?
- 14-¿Las escuelas presentan restricciones en el acceso a estudiantes con discapacidad?
- 15-¿Se les ha negado la inscripción algún estudiante en alguna escuela por tener SD?
- 16-¿Las escuelas se comunican con ustedes cuando reciben alumnos con SD?
- 17- ¿Siguen los procesos de inclusión de los alumnos?

18-¿Qué es la inclusión educativa?

19- ¿Hay algo que creas importante mencionar que no hayamos hablado hasta el momento?