



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Monografía Licenciatura en Trabajo Social

**Inclusión educativa de niños/as con Trastorno de
Espectro Autista en aulas comunes en escuelas
públicas**

Adriana Verónica De León Sosa
Tutora: Beatriz Liberman

2022

DEDICATORIA

Me gustaría dedicar esta monografía, a mi familia, por estar presente en la distancia y apoyarme siempre en este largo camino recorrido.

A mi Mama, ella fue siempre la primera persona que me impulso a seguir estudiando y me apoyo cuando tuve que abandonar mi querido hogar para buscar mi futuro.

A mis amigas incondicionales, por apoyarme e impulsarme siempre en todo momento.

A mi hijo Máximo, quien ha sido el empujón para que termine mi licenciatura, mi gran fuente de motivación y superación personal. A él mi mayor dedicatoria, mi gran compañero, quien me guía en esta vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi tutora Beatriz, quien ha tenido la paciencia por esperar mis tiempos y la dedicación de guiarme en este camino de aprendizaje.

A los distintos referentes a los cuales entreviste, gracias por su tiempo y disposición para ayudarme a realizar este trabajo.

Y gracias a todas las personas con las cuales eh tenido el agrado de cruzarme y me han apoyado e incentivado en este proceso.

RESUMEN

Este trabajo busca conocer, como se da la inclusión de niños/as con Trastorno de Espectro Autista en aulas comunes de Escuelas Públicas. A través de esta aproximación, se busca conocer las dificultades y obstáculos con los que se encuentran las familias y maestras, al momento de incluirlos en aulas comunes.

El trabajo se apoya y se sustenta sobre el nuevo paradigma de Educación Inclusiva, el cual ha sido ratificado mediante la creación de nuevas normativas, que intentan garantizar el acceso a la educación de todos los niños/as, respetando su diversidad y diferencias.

A largo del trabajo, nos encontraremos inicialmente con un breve repaso histórico del concepto escuela como institución educativa y del concepto de discapacidad. Se enunciará el marco normativo sobre el cual se sustenta el derecho a la educación de todos los niños/as, el cual da sustento al actual paradigma de educación inclusiva. A continuación se analizan los datos recogidos a la luz de la normativa y el paradigma vigente, para dar lugar luego a las conclusiones finales.

Palabras claves: escuela, discapacidad, educación inclusiva

INDICE

CAPITULO 1. INTRODUCCION	6
1.1 Planteamiento del tema.....	6
1.2 Objeto de estudio.....	8
1.3 Objetivo general.....	8
1.4 Objetivos específicos.....	8
1.5 Metodología.....	8
1.6 Técnica.....	9
1.7 Muestra.....	10
CAPITULO 2. MARCO REFERENCIAL	10
2.1 Escuela.....	11
2.2 Escuela como dispositivo.....	14
2.3 Educación Inclusiva.....	17
2.4 Discapacidad.....	20
2.5. DUA: Diseño Universal de Aprendizaje.....	23
CAPITULO 3. MARCO NORMATIVO	24
3.1 Normativa Internacional.....	25
3.2 Normativa Nacional.....	26
CAPITULO 4. ANALISIS DE ENTREVISTAS	29
4.1 Docente frente a la discapacidad.....	29
4.2 Recursos humanos y Formación Docente.....	34
4.3 Sistema educativo y sus obstáculos.....	36
CAPITULO 5. A LA LUZ DE LA NORMATIVA VIGENTE	40
CONCLUSIONES	45
REFERENCIAS	47

CAPITULO 1

INTRODUCCION

El presente trabajo final de grado realizado en el año 2021-2022, se enmarca en la culminación de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la Republica.

El objeto de estudio definido refiere a *las prácticas en escuelas públicas en relación a la inclusión educativa en el actual contexto normativo*. El interés por el campo educativo, deviene de un interés personal debido a la cercanía a niños/as con TEA (Trastorno de Espectro Autista), donde la escuela se constituye un espacio para la socialización, espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades de acuerdo a sus habilidades, y construcción de identidad de los sujetos (Grajales, 2003)

Es pertinente saber que cuando hablamos de Trastorno de Espectro Autista, de acuerdo al Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5,2013) hace referencia, a una afección médica o genética conocida, a un factor ambiental o a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental, o del comportamiento. Este trastorno conlleva problemas de comunicación, socialización y comportamiento. Las personas con TEA procesan la información en su cerebro de manera distinta al resto de personas. A menudo tienen problemas con las destrezas sociales, emocionales y de comunicación, tienden a determinados comportamientos repetitivos y son inflexibles a cambios en sus actividades diarias. En lo que respecta a la educación, tienen distintas maneras de aprender, prestar atención o reaccionar ante las cosas. Este es un aspecto que no refiere a su grado de inteligencia, sino que sus formas de aprender y tomar conocimiento se dan de manera distinta a los niños/as neurotípicos.

1.1 Planteamiento de tema

La Escuela, como institución educativa en donde la educación institucionalizada se hace realidad, debe ser pensada también como espacio para la socialización, espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades de acuerdo a las habilidades, y construcción de identidad de los sujetos.

Por lo tanto más allá de la existencia de leyes, que consagran el derecho a la educación, al pensar en los mecanismos y herramientas utilizadas para ejecutarlas y llevarlas a cabo

a fin de lograr una educación inclusiva, me guían las siguientes preguntas, las cuales dan luz al objeto de estudio y objetivos presentados más adelante: si bien existen definiciones institucionales ¿se cuenta con una preparación en lo que respecta a educación inclusiva dirigida a maestros y funcionarios de las escuelas? ¿El sistema educativo está preparado para aplicar reformas que apunten a una educación inclusiva? ¿Los educadores tendrán las herramientas necesarias para adaptar la curricula a los niños/as que requieran de otra dinámica de aprendizaje? Porque no solo se trata de incluir logrando la matriculación de todos los niños/as, incluidos los niños con discapacidad, sino de sostener una trayectoria educativa que sea enriquecimiento y aprendizaje continuo y de calidad.

Se considera esencial que se contemple la mirada de los actores inmersos en la práctica diaria de lo educativo. En esta monografía se contemplará a algunos de ellos: maestros, madres, asistente terapéutico y referente de la asociación de padres de niños/as con TEA de Fray Bentos, Rio Negro: CEA AZUL. Es de suma relevancia, elaborar conocimiento en torno a las vivencias, las valoraciones, las creencias, especialmente las expectativas de los maestros y padres o madres para con su alumnado. Hay que acercarse al ejercicio docente, contemplar sus demandas, en pos de garantizar un pasaje significativo para los educandos que le habilite a mantenerse en el sistema educativo desde una posición crítica.

En lo que respecta a la relevancia del tema para el Trabajo Social, ésta profesión está estrechamente ligada a los Derechos Humanos, siendo su marco referencial que guíe su práctica y metodología, interviniendo con la finalidad de potenciar la autonomía de los sujetos, teniendo presente las capacidades de los sujetos y del medio para tratar de superar los obstáculos que impiden su desarrollo. (FITS, 2000).

Será el Trabajador Social uno de los profesionales que contribuyan a identificar los factores que promueven o perjudican el proceso educativo en los niños/as, concientizar a los educadores y autoridades referentes del sistema educativo y aportar cambios que puedan hacer efectivo el derecho pleno a una educación de calidad por igual al colectivo estudiantil. (Ibídem)

Todo esto deviene de su fundamento ético, de sus principios fundamentales, en la búsqueda de la justicia social y de la igualdad, defendiendo el carácter público, universal e integral de las políticas y programas sociales como generadoras y/o

viabilizadoras de derechos, y la responsabilidad irremplazable del Estado en la materia, con la participación democrática de la sociedad en su conjunto. Reconociendo también la vulnerabilidad y dependencia de los sujetos, particularmente aquellos en condición o situación de mayor desprotección, discapacidad, exclusión o desposesión, respetando, defendiendo y promoviendo su dignidad y derechos. (Código de Ética A.S. / T.S.).

1.2 Objeto de estudio:

Las prácticas en escuelas públicas en relación a la inclusión educativa en el actual contexto normativo.

1.3 Objetivo General:

Comprender las prácticas en escuelas públicas en relación a los niños/as con TEA.

1.4 Objetivos Específicos:

- Indagar e identificar la normativa internacional y nacional relacionada a la inclusión educativa
- Explorar y describir las percepciones de las madres, maestros, asistentes personales y referentes de asociaciones de padres y madres de niños/as con TEA, acerca de las prácticas en las escuelas públicas en niños/as con TEA.
- Analizar las percepciones de las madres, maestros, asistentes personales y referentes de asociaciones de padres y madres de niños/as con TEA, a la luz de la normativa vigente.

1.5 Diseño Metodológico.

Tamayo y Tamayo (citado en Batthyány y Cabrera, 2011, p.33), define al diseño de investigación como "la estructura a seguir en una investigación ejerciendo el control de la misma a fin de encontrar resultados confiables y su relación con los interrogantes surgidos de la hipótesis". Por lo tanto debe de poseer una coherencia entre la metodología, los objetivos, las técnicas y el análisis.

Luego de una revisión bibliográfica y encontrar poca información e investigación sobre la temática, se define un diseño de investigación exploratorio. "Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes".

(Batthyány, Cabrera, 2011, p.33).

1.6 Metodología

El estudio del objeto de investigación, se lleva a cabo mediante una estrategia de investigación cualitativa.

En la investigación cualitativa los investigadores tienden a recoger datos de campo en el lugar donde los participantes experimentan el problema de estudio. Permite un proceso inductivo que involucra una ida y vueltas entre temas y datos hasta lograr un conjunto comprensivo de temas, permitiendo relevar múltiples tipos de datos, como entrevistas, observaciones y documentos, para luego evaluar toda la información, darle sentido y organizar categorías o temas. (Batthyány, Cabrera, 2011).

1.7 Técnica

Como técnica de recolección de datos, se utiliza principalmente la técnica de entrevista, la cual es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. En esta oportunidad el tipo de entrevista será semi-estructurada, ya que se dispondrá de una serie de temas a trabajar a lo largo de la entrevista, pero pudiendo decidir sobre el orden de los diversos temas y manera de formular la entrevista (Batthyány, Cabrera, 2011).

Las entrevistas serán realizadas a informantes calificados que traten con niños/as con TEA, sean ellos maestros, madres, asistente personales, y referentes de asociaciones de padres y madres de niños/AS con TEA. Los informantes calificados

"...cumplen un rol fundamental en una investigación como conocedores expertos del tema que se pretende investigar. Se encuentran en un lugar privilegiado y poseen información que puede ser de utilidad para contextualizar el fenómeno a estudiar y nos pueden acercar al ámbito donde se producen los hechos"(Batthyány, Cabrera, 2011, p.90).

Por ende a través de estos, podemos llegar a un análisis y comprensión del objeto de estudio, ya que son ellos los que vivencian y experimentan desde dentro de la situación y pueden aproximarnos a una mirada de su experiencia, que se aproxime o distancie de una educación inclusiva, paradigma y pretensión plasmado como derecho en las leyes.

1.8 Muestra

Las entrevistas serán realizadas a madres de niños/as con TEA, maestras, asistente personal, de Montevideo y Fray Bentos, y referente de asociación de autismo de la ciudad de Fray Bentos. La elección geográfica de los actores a entrevistar no se dio por un criterio técnico, sino por proximidad personal con asociaciones civiles que trabajan con familias de niños/as con TEA.

Las escuelas comunes públicas de Fray bentos y Montevideo se encuentran distribuidos por todos los barrios de las ciudades. Según datos tomados de DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria), Fray Bentos cuenta con una única escuela pública especial, Escuela N°60 Dr. Mario Carminatti. Por otro lado, Montevideo cuenta con 27 escuelas especiales, las cuales se distribuyen geográficamente entre el centro, este y oeste de la ciudad. Entre estas, se encuentra la escuela N°231, la única escuela especial pública que atiende a 86 niños/as, entre 4 y 17 años, con autismo y psicosis infantil.

De las entrevistas realizadas, dos niños concurrían a escuela especial, siendo una de ellas la escuela especial pública N°231 que atiende a niños/as con autismo. Las trayectorias educativas son variadas, dependiendo del grado de autismo de los niños/as y de la legislación.

CAPITULO 2

MARCO REFERENCIAL

Para poder dar marco a la investigación y los objetivos planteados, para guiar el trabajo se toman las siguientes categorías: Escuela, Educación Inclusiva y Discapacidad.

La escuela es la institución educativa, que no solo se constituye con un objetivo educativo de formación y enseñanza, sino que también se vuelve un escenario de socialización.

La escuela en su acción formativa y socializadora deberá responder a los retos actuales de la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente, equitativa. La escuela desde su quehacer pedagógico debe de contemplar las necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática (Grajales,

2003).

A partir de este postulado, es que se torna relevante hablar también de Educación Inclusiva, nuevo paradigma en el enfoque educativo. Este nuevo término de educación inclusiva, surge en el año 1990 en el foro internacional de la UNESCO, donde, en la Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia), se promovió la idea de una educación para todos, dando respuesta a toda la diversidad dentro del sistema de educación formal. Se habla también de equidad, de conocer los obstáculos con los que los niños/as se encuentran para acceder a las oportunidades educativas y de determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos.

Este nuevo paradigma tiene su antecedente en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 2004), el cual supone un cambio de perspectiva en el enfoque educativo de la educación especial. Hasta aquí se hablaba de integración, de pedagogías centradas en el alumnado con currículos amplios que se adapten a las necesidades de cada individuo. Con el nuevo paradigma se habla de Inclusión, una educación inclusiva para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado, y no solo a la educación especial.

Si bien el nuevo enfoque es más amplio y no se centra solamente en dar respuesta a la educación especial, sino a toda la diversidad dentro del sistema educativo, dado el objetivo de esta investigación nos centraremos en la educación especial dentro del sistema regular educativo. Es por eso, que es necesario hablar del concepto de discapacidad, ya que, la educación inclusiva, significa incluir a los estudiantes con discapacidad en un entorno escolar ordinario.

Se pasa de esta forma de un modelo rehabilitador que tiende a “normalizar” al alumnado, a un modelo social que defiende y se apoya en una educación inclusiva, “entendida como respeto por la diversidad del alumnado” (Echeita, 2006, p.91) en contrapartida al de exclusión del alumnado “especial”.

2.1 Escuela

Para poder hablar sobre el nuevo paradigma de la educación inclusiva, los imperativos y lineamientos que lo sostienen, es necesario hablar primero sobre la institución escuela y prácticas pedagógicas como dispositivo. Estas prácticas tienen que ver con el devenir socio-histórico de la modernidad y las nuevas consideraciones sobre la niñez.

La pedagogía, como dispositivo, produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir como sujetos de un modo particular. El dispositivo es definido por Foucault (1985, p.128) como: “Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”.

Durante los siglos XVII Y VXIII, se suceden una serie de transformaciones sociales, económicas y culturales, que dan surgimiento a la Modernidad. Junto con ella, se da el afianzamiento de modelo económico capitalista, dando lugar al surgimiento de la niñez en una nueva organización familiar y dispositivo particular para el aprendizaje: la escuela. (Aries, 1997 en Liberman, 2018)

Surge un campo de prácticas que actúan sobre la vida de las poblaciones para el desarrollo de su calidad, en tanto, máquinas de producción, al que Foucault (2006) le llama biopolítica. Estas prácticas modifican la cotidianeidad de los individuos, actuando sobre el cuerpo, la salud, las condiciones de vida, costumbres educativas de la crianza de los niños/as, etc. La familia y la escuela cobran una posición relevante como ámbitos de imposición de los imperativos sociales, morales y de comportamientos, es decir, de producción del individuo moderno.

De esta manera, la modernidad se puede pensar como la ruptura del orden medieval, el tránsito de un mundo social marcado por lo natural, a un mundo producto de la política, en donde la educación es relevante para sostener el nuevo orden. Con la modernidad, se da origen a la institución educación, dado que anteriormente las prácticas existentes eran la enseñanza y el aprendizaje, que estaban a cargo de la familia en el ámbito privado, y ahora pasan al ámbito público como una obligación y deber del Estado (Liberman, 2018). Según Antonio Romano (2010 en Liberman, 2018) se produce “el pasaje de la educación del ámbito privado al público y del aprendizaje a la enseñanza” (p.21).

La nueva noción de niñez, viene acompañada de la idea de carencia e incapacidad de autogobernarse. Este carácter de déficit, da origen a discursos médicos, jurídicos, psicológicos que convierten a la niñez en objeto de asistencia y protección. Estas nuevas formas de control y disciplinamiento social conjuran para la creación de dispositivos “normalizadores” de las nuevas generaciones.

El desarrollo de la escuela en el siglo XVII es una consecuencia del nuevo interés de los padres por la educación de sus hijos [...] La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto [...] La familia se reorganizaba alrededor del niño y para ello fortalecería la vida privada y la privacidad de espacios que delimitaran a la infancia. (Ariès, 1987: 75 en Liberman 2018)

Con el surgimiento de esta nueva sociedad, es necesario crear nuevas prácticas para conservar y formar a la población y mantener la integración de la sociedad, una sociedad homogénea y de única cultura. Para esto, se crean nuevas instituciones con el fin de encauzar los comportamientos de los individuos, produciendo sujetos normales, apropiados para las nuevas formas de producción. Junto a esto, se instauran y cobran relevancia nuevos discursos médicos, que tienen que ver sobre la relación entre el tratamiento del cuerpo y la producción de riqueza (Liberman, 2018).

La producción de sujetos normales, está asociada a la ideología de la normalidad. Existe un consenso de lo socialmente calificado como normal, y todo aquello que difiere de ese consenso, se patológica y es categorizado como irregular. Así surge una división de la niñez que supone una infancia —el niño— “normal” o “regular” y “alfabetizable” y “otra” infancia —el “menor”— que denota en su vivir, pensar, hablar, discordancias o carencias en relación con los modelos “normales” (Costa, Gagliano, 2000).

La modernidad denota la construcción de dos modelos de infancia al interior de la categoría niñez: “niños” y “menores”, debido a que no todos los niños/as pueden hacer ese pasaje del mundo adulto al mismo modo y al mismo tiempo. De esta forma, hay niños/as que son retirados del ámbito del trabajo para ser escolarizado, mientras que los niños/as de las clases populares de la revolución industrial, siguen incluyéndose al mundo del trabajo desde edades tempranas (Liberman, 2018).

De esta manera a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el Estado, en su imperiosa insistencia de la importancia de la infancia para el futuro de la nación, implementa una serie de reformas sociales de control y protección, de la vida de los niños/as pobres que trabajan, por parte del Estado, para asegurar la asistencia a la escuela y encausar esas desviaciones de lo normal socialmente aceptado.

2.2 Escuela como dispositivo

La institución escuela, se determina así, como el escenario que la modernidad destina para los niños/as, como espacio público y específico para recorrer procesos educativos y esperar el futuro (Corea y Lewkowics, 1999)

La escuela tiene la función de cohesionar a los sujetos, iguales ante la ley, en torno a un proyecto nacional, aspecto fundamental para la construcción de la democracia. Para la formación de ciudadanos, es necesario individuos instruidos cívicamente, dóciles, con cuerpos controlados y dispuestos a aprender. Se instituye entonces, como símbolo de igualdad, desarrollo, progreso y civilización. (Lieberman, 2018)

Como plantea Graciela Frigerio (2007), la escuela

“... bajo el nombre de sistema educativo, expresó y sigue expresando un modo instituido de tramitar aquello de la educación que quería/podía ofrecerse para el gran número (aun dejando fuera de dicha forma a unos pocos). Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar”. (p. 331)

De esta manera,

“El formato escolar refiere a los rasgos o componentes básicos, marcas específicas y universales que son comunes a la mayoría de los ámbitos educativos que nombramos como “institución educativa”. Entre otras cosas se destacan: la separación del niño de su familia; la agrupación de los niños/as de una misma edad a la misma hora y en el mismo lugar para desarrollar simultáneamente actividades formativas comunes comandados por un adulto; la diferenciación, graduación y organización de los contenidos; la fragmentación de la jornada escolar en tiempos y espacios; la separación entre el juego y el trabajo; la especialización y legitimación del papel del adulto; la definición de ciertos roles —maestro, que ejecuta la función educativa de los niños/as, y alumno, en función de aprendiz— que se desempeñan dentro de determinados marcos e instituidos en un espacio áulico. Puede decirse que el formato identifica tiempos, ritmos, espacios, lugares, gradualidad, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar. Por medio de este modelo escolar se organizan y tienen lugar las actividades de enseñanza-aprendizaje por las que niños y niñas recorren, en forma simultánea y gradual, su escolarización”. (Lieberman, 2018:96).

Al decir de Rene Lourau (1991), el formato escolar, se convierte en un modelo instituido, en tanto modelo educativo y permanente, construido sobre modos únicos de ser, hacer, pensar, estar y sentir a los cuales adherirse o revelarse.

Como dice Graciela Frigerio (2005), las instituciones son espacios de transmisión, que ofrecen al sujeto tener parte en el espacio público, formándolo, al tiempo que se dejan formar por este. Son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, marcadas por las condiciones históricas y sociales de su surgimiento. Así las instituciones adoptan características especiales y rasgos específicos, que van construyendo las arquitecturas materiales, geográficas y simbólicas de las diferentes instituciones.

La institución escuela, se vuelve el modelo organizativo donde se materializa la institución educación, articulando lo universal y singular (Enríquez, 2002), concretándose escuelas en tanto organización institucional. En cada escuela específica —”esta” escuela— o establecimiento escolar particular se concreta, a nivel singular, la institución escuela universal, en tanto “... norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura” (Fernández, 1994: 26). Es un modelo organizativo, al tiempo que “... una norma, un valor, un conjunto de imágenes y significados, un marco dentro del cual las cosas son y se hacen de determinadas maneras, aceptadas y protegidas por el grupo social al cual representa” (Yentel, 2006: 12).

Cada escuela específica, concreta de manera singular, cada institución que la atraviesa. Estas instituciones, son definidas por Castoriadis (1989 en Liberman, 2018) como una red simbólica y socialmente sancionada que atraviesa la vida colectiva y la hace funcionar como un todo coherente. Esta red simbólica es denominada por el autor, como un universo de significaciones imaginarias sociales; imaginarias por su creación, e invención social porque son instituidas por el colectivo anónimo. Instituciones que dan sentido, organizan y regulan la actividad humana y colectiva.

El desarrollo del sistema educativo, fue parte de las profundas transformaciones que supuso la modernización capitalista, la conformación del Estado nacional, la emergencia del problema de la población y la instalación de una sensibilidad civilizada como proceso de regulación de la vida y conducción de la población. Se sostiene que la educación es el instrumento que garantiza la posibilidad de ser parte de los procesos de integración y ascenso social, como de ciudadanización, de esta forma, como expresión

del pensamiento liberal, las lógicas modernizadoras construyen una perspectiva de la igualdad a partir de que “la ley es pareja para todos”. (Lieberman, 2018)

La igualdad —concebida como sinónimo de idéntico— implica superar las diferencias, para hacer posible la inscripción de los sujetos en el orden social civilizado. Desde estas lógicas, en la pretensión de igualación se instala, en el mismo acto, la posibilidad de excluir todo aquello que no se encuentra dentro de los modelos de igualación o normalidad.

Así, siguiendo a Lieberman (2018), el sistema educativo junto con otras instituciones sociales (como el hospital, el sistema de seguridad social, el sistema judicial), el sistema educativo uruguayo cobra un valor relevante en la construcción y la consolidación del nuevo orden social, político, económico y cultural. La escuela, se instituye como símbolo de igualdad, desarrollo, progreso y civilización, al tiempo que se sustenta en principios democratizadores, es la herramienta mediante la cual el Estado inscribe a los sujetos en el colectivo.

De esta manera, la niñez queda ubicada entre la obligatoriedad escolar y el derecho, el Estado como garante del acceso a este derecho obligatorio y la educación como problema de Estado. A partir de lo cual, se establecen la “universalización” y la “gratuidad” de la escuela, que, junto con la “laicidad” y la “igualdad de oportunidades” —como modelo de justicia social— y la educación como herramienta para la “integración social”, constituyen la matriz fundante e identitaria del sistema educativo uruguayo.

2.3 Educación Inclusiva

Dado que el sistema educativo, en su matriz fundante persigue un modelo de justicia social de igualdad de oportunidades y herramienta para la integración social, no está dando cuenta de una educación para todos en igualdad de oportunidades, se comienza a hablar a nivel internacional sobre un nuevo paradigma educativo llamado educación inclusiva.

Es importante aclarar que cuando se enuncia el dispositivo pedagógico inclusivo no se hace referencia específicamente a las instituciones educativas, sino a la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios que, en un tiempo determinado, han posibilitado ciertas formas de percibir, de expresar y de narrar acerca del mundo y

de sí mismo, es decir, ciertas experiencias en los sujetos estudiantes (Larrosa, 1995 citado en Gregorio 2001).

El termino inclusión educativa o educación inclusiva es un término que ha adquirido mayor relevancia en los últimos años cuando de educación se trata, pasando a ser un nuevo paradigma que da marco a nuevas recomendaciones dadas por organismos internacionales para lograr escuelas inclusivas. Sobre esto Ainscow y Echeita (2017) citando a UNESCO, se define:

"La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños/as en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños/as. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. 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".

Con respecto a esto Ainscow y Echeita, (2017) consideran que es necesario tener en cuenta que la inclusión es un proceso, una manera de ver la diversidad de forma positiva y búsqueda constante de mejores maneras para responder a esto. La inclusión necesita de la identificación y eliminación de barreras. Tomando palabras textuales "...debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar",

por lo tanto es importante la identificación de dichas barreras y quienes las sufren para proyectar planes de mejoras en las políticas educativas.

Uno de los textos más importante en relación a la educación inclusiva es la Declaración de Salamanca realizada en 1994, que hizo suyo el concepto de educación inclusiva.

Según los aportes de la revista En Marcha (1998), la Declaración de Salamanca, es un

compromiso de varios mandatarios de diversos países con la firme intención de dar una educación para todos los estudiantes que se encontraban en una situación de exclusión del sistema regular educativo, o en un espacio segregado, aunque dentro del mismo. En aquel documento se proclama que todos los niños/as tienen derecho fundamental a la educación brindando la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimiento; se reconoce que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

Por lo tanto los sistemas educativos deben de ser diseñados y los programas aplicados de tal manera que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, siendo las escuelas comunes con esta orientación integradora el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

Para UNESCO (2004), desde la perspectiva de inclusión educación ,trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades, características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto de aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa.

Las recomendación que han surgido en conferencias internacionales para ir hacia la construcción de una educación inclusiva para todos, proponen que todo niño/a con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela común que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el niño o niña, que cubra dichas necesidades, siendo por lo tanto las escuelas normales con orientación inclusiva el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos, se debe de tener en cuenta que esta orientación lleva implícito un cambio paradigmático en la forma de observar las dificultades educativas. Tal cambio se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos necesarios para satisfacer las necesidades con dificultades, pueden en determinadas circunstancias beneficiar a todos los alumnos (Ainscow, 2003).

Hablar de construir una sociedad más inclusiva, es poner en juego el principio de

justicia, planteando así Reina Reyes (1943) (citado en Martinis, Redondo, 2006:159) "La educación del niño no puede depender del lugar de nacimiento, ni de las ocupaciones de sus padres, porque esto reduce el valor de lo humano". La función de la educación no debe estar ligada a otra condición que no sea el hecho de desarrollar lo humano en cada uno de los miembros de la especie.

Cuando se cuestiona acerca de por qué se necesita una educación inclusiva, encontramos como respuesta que los argumentos no son solo con fines educativos y de formación, sino que apunta a establecer las bases para una sociedad más abierta y justa, donde ser diferente, sea aceptado y valorado como parte de la humanidad. Tiene que ver con la constitución de los Estados modernos, donde la educación institucionalizada en la escuela, se visualizaba como agente capaz de dar igualdad y posibilidades a todos los sujetos. (Bordoli, E. en Martinis, P; Redondo, P. 2006)

En este punto adquiere relevancia los aportes del pedagogo francés Philippe Meirieu (2006), cuando habla sobre el aprendizaje de la alteridad. La alteridad es el aprendizaje del otro, donde según el autor el chico tiene que entrar progresivamente en relación con el otro, a colaborar, a reconocerlo como su semejante pero también como un ser distinto, donde la presencia de este distinto le obliga a escuchar otra cosa, a salir de su propia identidad, siendo ese proceso de aceptación de alteridad consustancial a la educación.

2.4 Discapacidad

A lo largo del desarrollo de las sociedades, el concepto sobre discapacidad ha ido evolucionando y las ideas sobre las personas con discapacidad se han modificado sustancialmente. La discapacidad, primero fue pensada desde un punto de vista discriminatorio y segregador (siglo XV), luego abordada con un enfoque asistencial (inicio siglo XX) desde una perspectiva paternalista, que solo reforzaba la dependencia hacia el Estado. Por último, hacia mediados del siglo XX, se empiezan a formar las primeras asociaciones integradas por personas con discapacidad y familias que se unen para defender sus derechos. De a poco y hasta la actualidad las personas con discapacidad van adquiriendo mayor relevancia en la agenda política de los países.

En los últimos años, se viene trabajando en torno a la reflexión de los derechos humanos de las personas con discapacidad, dejando de lado el enfoque medicinal de la

discapacidad, como una enfermedad, pasando a un enfoque de derechos, concibiendo la persona con discapacidad como un individuo sujeto de derechos y obligaciones con igualdad de oportunidades y participación social.

Siguiendo a Toboso y Ripolles (2008) se pueden distinguir tres concepciones o “modelos” de tratamiento social, que a lo largo del tiempo se han dado a las personas con discapacidad, y que en la actualidad coexisten en mayor o menor medida. Estos tres modelos serían: el modelo de prescindencia, el modelo médico rehabilitador (o asistencial) y el modelo social.

En el modelo de prescindencia, la causa de la discapacidad tenía origen religioso, se consideraba que las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad. Era una vida que no merecía ser vivida y eran sometidos a prácticas eugenésicas como los infanticidios. Durante la edad media se pasó a una etapa de marginación en la que se apelaba a la caridad y la mendicidad.

A finales del XVIII y comienzos del XIX surge el segundo modelo denominado rehabilitador o modelo médico. En el modelo médico las causas que justifican la discapacidad ya no son religiosas sino, científicas, se alude a la discapacidad como enfermedad y se considera que la persona con discapacidad puede aportar a la sociedad siempre y cuando sean rehabilitadas y logren parecerse a las demás, para tener valor como personas.

Siguiendo a Ripolles (2008) El tratamiento social otorgado en este modelo se basa en una actitud paternalista y caritativa porque las personas con deficiencias tienen menos valor que el resto, por eso la educación especial se concibe como una de las mejores herramientas de normalización de la persona con discapacidad.

El modelo médico se consagró en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y minusvalías de la OMS (hoy Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud (CIF)); Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad – CIDDM 1980- de la Organización Mundial de la Salud. Se distingue entre deficiencia, discapacidad y minusvalía. Definidas de la siguiente manera (Muñoz, 2010)

La deficiencia se refiere a “Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Las deficiencias son trastornos en cualquier

órgano, e incluyen defectos en extremidades, órganos u otras estructuras corporales, así como en alguna función mental, o la pérdida de alguno de estos órganos o funciones”.

La Discapacidad se define como la “restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano.

Una minusvalía (hándicap) hace referencia a una “situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y/o culturales)”. La minusvalía describe la situación social y económica de las personas deficientes o discapacitadas, desventajosa en comparación con la de otras personas que surge de la interacción de la persona con entornos y culturas específicos.

El mayor problema advertido en esta clasificación de la OMS es que, si bien admitía cierta dimensión social en la noción de discapacidad, no consideraba que la misma surgiese como consecuencia de causas sociales, sino que tanto la discapacidad como la minusvalía serían el resultado directo de la deficiencia padecida por la persona.

Finalmente, llegamos así al Modelo Social, el cual nace a partir del rechazo de los dos anteriores. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales de las personas con discapacidad la causa del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar los servicios apropiados y para garantizar que las necesidades de esas personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Esto no supone negar el aspecto individual de la discapacidad, sino enmarcarlo dentro del contexto social. De este modo, partiendo de la premisa fundamental de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación plena de sus diferencias.

El modelo social no trata de ocultar una realidad médica que es innegable en muchos casos de personas con discapacidad, sino de reducir al ámbito médico lo estrictamente sanitario y no mezclarlo con la problemática social derivada de la discapacidad. La medicina y la ciencia deben seguir su curso y aportar las soluciones pertinentes en el ámbito médico. Y, por otro lado, la sociedad debe promover en todos sus ámbitos la igualdad de oportunidades en la participación social de todos sus ciudadanos, para evitar

así la discriminación y la desventaja tradicional soportada por las personas con discapacidad permanentemente.

Por lo tanto, la discapacidad se constituye en un fenómeno social; esto es, una construcción social de la realidad de estas personas, las cuales pueden desarrollar sus potencialidades o capacidades, siempre y cuando la sociedad ponga los medios humanos, tecnológicos y de accesibilidad necesarios para situarlos en igualdad de condiciones.

Siguiendo con los aportes de Ripolles (2008:85) tras un largo proceso de revisión, en enero de 2001, el Comité Ejecutivo de la OMS acordó elevar, para su aprobación en la 54ª Asamblea Mundial de la Salud, el borrador pre-final de diciembre de 2000 de la CIDDM-240. En abril de 2001 aparece el borrador “final” de la CIDDM-2. El 22 de mayo se aprueba la nueva versión de esta Clasificación con el nombre definitivo de “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud”, con las siglas CIF. En las primeras líneas de la CIF se enuncia su objetivo principal: “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud”. La OMS abandona en la CIF el enfoque de la CIDDM de “consecuencias de la enfermedad” para enfocar el objetivo hacia “la salud y los estados relacionados con la salud.

La CIF abarca todos los aspectos de la salud y los componentes relevantes de la misma relacionados con el bienestar, y los describe como dominios de salud y dominios relacionados con la salud. Un “dominio” es un conjunto práctico y relacionado de acciones, funciones fisiológicas, estructuras anatómicas, tareas o áreas de la vida. Los ejemplos de los dominios de salud incluyen ver, oír, caminar, aprender y recordar, etc., mientras que los ejemplos de los dominios relacionados con la salud incluyen movilidad, educación, interacción social, etc.

Discapacidad, de igual manera, es un término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano. A pesar de que el origen de esta situación se sitúe en una limitación individual, ésta no tiene porqué tomarse como un estado de anomalía del individuo, sino, más bien, como un estado de anomalía de las oportunidades de participación ofrecidas por la sociedad, de acuerdo con el pensamiento del modelo social, asumido en la CIF.

Posteriormente, en el año 2006, en la Convención de los Derechos de las Persona con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, se define a la discapacidad como: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Llevando la discapacidad al campo de la educación, podemos hablar de estudiantes con necesidades educativas especiales, los cuales comprenden a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o se encuentran desfasados del currículo que le corresponde por su edad (ya sea porque aprenden más lento o más rápido que el resto), y que para atender estas necesidades requieren de medios especiales para acceder al currículo (facilidades, recursos, modificaciones del espacio físico, entre otros), la provisión de un currículo especial o modificado, con particular atención a la estructura social y clima emocional en el aula (Committe of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1987 citado en INEEd, 2019).

Para hacer frente a estas necesidades educativas especiales, los sistemas educativos han explorado diferentes maneras responder a ellas. Inicialmente se trató de una educación que separaba entre lo común y lo especial, dando paso al surgimiento a las escuelas especiales, para atender a aquellos educandos que no respondían a la normalidad. Luego se pasó a una educación integradora en la cual la persona debía adaptarse a la estructura para que luego esta se adaptara a ella. Actualmente, con el surgimiento del paradigma de educación inclusiva, es la propia estructura la que debe de estar preparada para la diversidad (Míguez, Angulo, Sánchez y Álvarez, 2016)

Si bien la educación inclusiva es una aspiración que abarca la diversidad del alumnado, pone particular énfasis en aquellos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, por bajos ingresos económicos, discapacidad, sexo, etnia otros factores (Simón y Echeita, 2013).

2.5. DUA: Diseño Universal de Aprendizaje

Los alumnos son diversos en infinidad de aspectos, siendo la diversidad en el aprendizaje uno de ellos. Esta variabilidad es causada por la estructura del cerebro y su funcionamiento, la cual determina la diversidad de los diferentes modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las múltiples maneras en que expresan lo que saben y

las diversas formas en que se van a motivar e implica en su propio aprendizaje. Dar respuesta desde el sistema educativo a esta variabilidad implica una cuestión de equidad y justicia, asegurar que a cada alumno se le proporcione los medios que necesitan para aprender.

En la línea del paradigma de Inclusión Educativa, podemos encontrar como recurso educativo para la planificación teniendo en cuenta la diversidad, al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), promovido en Uruguay desde las inspecciones de DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria), donde nos apoyaremos en los aportes de Carmen Pastor para el desarrollo sobre el Diseño Universal de Aprendizaje.

La respuesta a cómo puede sostenerse en la práctica la atención a la diversidad de cada alumno, se puede encontrar en la utilización del enfoque denominado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST. Este centro nació en 1984 con el fin de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudiesen acceder al mismo currículo que sus compañeros. Sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con los demás componentes del equipo de investigación, han diseñado un marco de aplicación del DUA en el aula cimentado en un marco teórico que recoge los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, y tecnologías y medios digitales.

El Diseño Universal (DU) no es un concepto original del ámbito educativo, sino que surgió en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos. Fue Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), quien lo usó por primera vez, definiéndolo como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico (CUD, 1997).

Así nace el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, que se puede definir como un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. Hacer esto es más posible ahora que hace unos años si se utilizan las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) de forma activa en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, debido a las características de flexibilidad y versatilidad que poseen los medios digitales.

Desde el CAST se critica que muchos currículos están realizados para atender a la mayoría de los estudiantes que aprenden de forma similar, y se determinan los objetivos, diseños de los medios y las tareas, y los materiales para ellos, sin tener en cuenta aquella minoría que se les dificulta acceder al aprendizaje a través de esa planificación homogénea.

Se afirma así desde el CAST que las barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con los medios y métodos usados en la actividad docente, los cuales dado su rigidez impiden satisfacer la diversidad del alumnado.

La propuesta del CAST pasa por dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje.

¿Qué aporta el DUA a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad en el aula? Principalmente, el DUA hace dos aportaciones: 1. Se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. 2. Encontramos nuevamente que el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y a los medios en particular, y al diseño curricular en general. El currículo será incapacitante en la medida en que no permita que todo el alumnado pueda acceder a él.

Principios del DUA

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

DU proporciona una clave determinante para responder a la diversidad –derivada de las diferentes capacidades, preferencias para el aprendizaje, intereses y motivaciones, culturas, lenguas, nivel socioeconómico, identidades sexuales o estructuras familiares–, presente en los contextos educativos. Los docentes tienen que pensar en esa diversidad al planificar su intervención, evitando los modelos con actividades homogéneos dirigidos a grupos de estudiantes medios, que excluyen a aquellos que se encuentran fuera de esa media y atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Intervenir desde esta perspectiva, significa trasladar el enfoque del problema, que no se sitúe en el estudiante y sus características personales, sino en las barreras generadas en el diseño de un currículo único, en el que no se tiene en cuenta la diversidad en las aulas. Para la superación de esas barreras se propone diseñar el currículum y organización con propuestas didácticas flexibles pensando en todos, que se formulen teniendo en cuenta la variabilidad presente en el aula y, como referencia, los extremos de esta variabilidad.

CAPITULO 3

En el apartado siguiente, se dará inicio con el desarrollo de los objetivos específicos, planteados en la investigación. Se planteará primero el marco normativo nacional e internacional que da sustento al nuevo paradigma; luego el análisis de las entrevistas realizadas y por último, el análisis de las entrevistas a la luz de la normativa vigente.

MARCO NORMATIVO

3.1 Normativa Internacional

El derecho a la educación es un derecho humano incuestionable y necesario para el desarrollo de la sociedad. Este quedó establecido en el artículo 26 de la declaración Universal de Derechos Humanos y varios documentos como lo son: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas en

1976, la Convención de los Derechos del Niño en 1980, los Objetivos del Milenio en el año 2000, entre otros.

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) declara que toda persona tiene derecho a la educación. Esta debe de ser gratuita y obligatoria para la instrucción elemental, la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada y el acceso a los estudios superiores. Será igual para todos, con el objeto de lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana, fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Teniendo los padres también, derecho preferente a escoger el tipo de educación para sus hijos.

La Convención Internacional de los Derechos del niño en 1989, sostiene el reconocimiento de la dignidad humana fundamental de la infancia así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo. En materia de educación declara, que los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho. Es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria, donde la aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.

3.2 Normativa Nacional

En Uruguay el derecho a la educación está consagrado en la Constitución, mediante la Ley N° 18.437 Ley General de Educación del año 2008. Esta denomina al sujeto educativo y titular del goce efectivo del derecho a la educación a los "educando", los cuales concebidos en tanto sujetos de derechos, se les adjudica derechos y deberes inherentes a su condición de persona.

La ley General de educación dispone mediante los siguientes artículos:

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Artículo 1 de la Ley n°18.437, 2008).

Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético,

intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna (artículo 2 de la Ley n° 18.437,2008).

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 (artículo 8 de la Ley n° 18.437, 2008)

El Estado proveerá los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación y el cumplimiento de lo establecido en la presente ley. (Artículo 19 de la Ley n°18.437, 2008)

Esta ley por lo tanto pasa a ser un pilar para promover los derechos humanos vinculados a lo educativo, desde donde se orientan las políticas educativas en Uruguay. Por lo tanto el Estado es el responsable de garantizar el ejercicio del derecho a la educación, a través de la implementación de políticas educativas, atendiendo y adaptando el currículo para atender a la diversidad. Para esto, el Estado deberá proveer los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación y el cumplimiento de lo establecido en la Ley.

La elaboración de políticas de educación inclusivas "...plantean como desafío repensar el modelo educativo, pautando idear y elaborar un modelo que haga énfasis en la construcción de nuevos entornos de aprendizaje. En este sentido la inclusión puede entenderse en la construcción de un nuevo paradigma que sienta sus bases en la idea de una sociedad más justa, buscando ser accesible el derecho a la educación, y por lo tanto más democrática." (Arias, S, Cuello, F, y Gonzalez, S.:2019).

En lo que respecta específicamente a discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada en el 2006 y que Uruguay ha ratificado por ley 18418, representa un cambio histórico en esta situación.

En el año 2010 el Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General, aprueban la Ley N° 18.651 de PROTECCIÓN INTEGRAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Mediante esta decretan lo siguiente:

Sin perjuicio de los derechos que establecen las normas nacionales vigentes y

convenios internacionales del trabajo ratificados, los derechos de las personas con discapacidad serán los establecidos en la Declaración de los Derechos de los Impedidos, de 9 de diciembre de 1975, y la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental proclamados por las Naciones Unidas, de 20 de diciembre de 1971; la Declaración de los Derechos de la Salud Mental del Pacto de Ginebra de 2002 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas por Resolución 61/106, de diciembre de 2006, y ratificada por Ley N° 18.418, de 20 de noviembre de 2008. Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente a ellas como a su familia (artículo 5 de la Ley 18.651, 2010).

El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales. (Artículo 39 de la Ley 18.651, 2010).

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios (artículo 40 de la Ley 18.651, 2010).

A partir de esta ley, se desarrolla el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS), el cual tomara acciones coordinadas, tendientes al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Dichas acciones se impulsarán desde la perspectiva de la inclusión social y en una óptica de la rehabilitación integral apoyada en la comunidad.

Política respecto a la inclusión

Considerando la normativa vigente, en el año 2017 se elaboró un protocolo de actuación, para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (público y privado). (INEEd, 2019)

Actualmente, en la educación primaria, la Educación Especial forma parte de la política de inclusión educativa y es definida por el GEIP como:

“una red de escuelas, aulas, proyectos, equipos, docentes, dispositivos, estrategias, recursos y modalidades del sistema educativo, para favorecer los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, dificultades para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno”.

Las actuales modalidades de la educación especial se encuentran: aulas en escuelas comunes con inclusión en los grupos de educación común, maestros de apoyo en escuela común, escolaridad compartida en escuela común y especial, apoyo en escuela especial, entre otras. Adicionalmente, existen programas de apoyo a la inclusión educativa como la Red de Escuelas y Jardines de infantes Mandela, el Programa Aprender, el Programa de Maestros Comunitarios y el de Escuelas Disfrutables.

CAPITULO 4

ANALISIS DE ENTREVISTAS

A partir de las entrevistas realizadas a madres, maestras y asistente personal de niños/as con TEA, organizamos siguiente apartado de análisis de las mismas a partir de los siguientes tópicos: *el docente frente a la inclusión en el aula regular de los mencionados niños/as anteriormente; recursos y formación docente; y barreras que se derivan del sistema educativo.*

En adelante se desarrollará cada uno de los puntos mencionados.

4.1 El docente frente a la discapacidad

Para Granada, Pomes, Sanhueza (2013, p.52) en el proceso de inclusión educativa, la actitud docente es fundamental, entendiendo por actitud: “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes”. La actitud docente puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado

La actitud se compone de tres dimensiones: a) la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo. b) La afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y c) la conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera (Beltran, 1998)

Existen factores como son la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, y la formación docente y capacitación, que pueden afectar las actitudes que los docentes puedan tener, limitando o facilitando sus intentos de generar prácticas más inclusivas. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. (Granada, Pomes, Sanhueza, 2013).

En palabras de Giroux, se considera a la escuela como campo de lucha, "como sitios importantes para emprender prácticas contra hegemónicas" (2011, p.100). Pero para que esto efectivamente ocurra se ve como imprescindible, aunque sin duda insuficiente, que los docentes tengan un posicionamiento inclusivo. Es decir, aquél que contemple las necesidades del educando y vea al contexto como un factor a tomar en cuenta y no como un determinante, que crea en su labor, en su incidencia y por ende, en su responsabilidad en lo que concierne a las trayectorias educativas de los educandos:

“Considero que el realizar una inclusión educativa permite responder a la diversidad y al mismo tiempo reducir la exclusión dentro de la educación”.

(Maestra1, comunicación verbal, diciembre 2021)

Tomando a Ranciére (2003) (citado en Martinis 2006) se puede afirmar que se pueden obtener grandes logros de acuerdo a la expectativa depositada en ello, por eso es pertinente que el docente refuerce la confianza en el educando y en sí mismo. Si bien no

se puede afirmar que todas las inteligencias sean iguales. Lo relevante no es probar que todas las inteligencias lo sean, sino ver lo que se puede hacer bajo esta suposición. Como dice Pablo Martinis (2006), las prácticas educativas se ven condicionadas por las definiciones que tenemos sobre los actores de lo educativo, la posibilidad de aprendizaje que el educador ve en el educando tendrá relación con los resultados del acto educativo. Como se menciona en adelante:

“La institución está preparada, siempre y cuando el docente se muestre dispuesto a acompañar a ese niño” (Maestra1, comunicación verbal, diciembre 2021)

Todos estos aspectos mencionados en los párrafos anteriores, se ven representado en los relatos de entrevista, en donde hay instituciones donde se pone en práctica una actitud positiva:

“...esta escuela es muy particular, porque es una escuela chiquita, es una escuela que los directores esperan afuera, los llaman por su nombre, Joaquín entra de la mano de la directora. Ellos tienen una particularidad que los esperan con música y él entra bailando de la mano de la directora y obviamente tienen conocimiento de lo que él tiene y existe una preocupación de que él se sienta bien y si son completamente conscientes...Repito que no es lo habitual y menos en una escuela pública”. (Madre 3, comunicación verbal, diciembre 2021)

Por el contrario, hay situaciones en donde el derecho a ser incluido en un aula regular se ve restringido:

“Cuando hubo que llevarlo a una escuela pública, buscar esa escuela ideal, entre comillas ¿no? Y que fuera aceptado con sus características y condición y que hubiera maestros que lo pudieran ayudar, y una institución que acompañara al desarrollo de Francisco, no la encontramos, se nos cerraron todas las puertas, tanto en lo privado como en los públicos (...) Por descarte terminé en la escuela de discapacidad N°60 de acá de Fray Bentos y bueno ahí el primer año costó un

poquito ya el segundo no. Francisco encontró su lugar ahí en la escuela 60. Siempre intentamos como familia tener esa comunicación con las maestras y bueno siempre le han tocado buenas maestras que lo han querido sacar adelante, más junto con la familia (...)" (Madre 1, comunicación verbal, diciembre de 2021)

En Uruguay, en el año 2006, se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, ratificada luego con la Ley 18.651 de "Protección Integral de personas con Discapacidad". Mediante esta, se reconoce el derecho a la educación, como derecho humano, a partir del cual el Estado debe de actuar como garante del mismo, sobre todo en lo que respecta a los grupos más vulnerables, para que puedan gozar del pleno derecho y tener todas las mayores posibilidades como sujetos de derecho.

A través de esta nueva Ley, se regula la integración a las aulas comunes, en base al reconocimiento de la diversidad. La nueva normativa, impone a los docentes el desafío de desplegar diferentes estrategias de trabajo, adecuando las propuestas, donde el contenido sea el mismo pero las propuestas y las evaluaciones sean diferentes de acuerdo a la necesidad de cada niño/a:

"Para trabajar las actividades en clase, se realiza adaptación pedagógica que le permita al niño adquirir los conocimientos a partir de sus intereses. También aplico la agenda que le permite al niño realizar la tarea diaria" (Maestra1, comunicación verbal, diciembre 2021)

La puesta en vigencia de dicha ley, marca un antes y un después en el acceso a la institución educativa. En una de las entrevistas realizada a una mamá, dejó al descubierto las dificultades antes de la puesta en vigencia de dicha ley, por encontrar una institución educativa que acepte incluir a su hijo con TEA, la cual se enfrentó a la negativa de las instituciones, argumentando que no estaban preparados para recibir a niños/as con esa condición. El derecho a la educación quedó sujeto al posicionamiento que la institución tenía frente a la inclusión.

"Cuando tuvo que pasar a primer año, Francisco iba a concurrir al mismo

colegio, a primer año común, ingreso a la clase y prácticamente la maestra lo hecho, que el niño no estaba capacitado para estar en primero, o sea eso paso el primer día de escuela, que vaya para clase especial, que ella no lo iba a atender, ahí no estaba el tema de la inclusión, recién se estaban dando los primeros pasos, todavía no estaba la ley (...)" (Madre 1, comunicación verbal, diciembre 2021)

De esta forma se manifiesta, como la escuela especial cobra relevancia y aloja a aquello que sale de la normalidad, donde el niño encuentra su lugar, donde poder desarrollar sus capacidades. En el año 1985, se inició una re-estructura integracionista en Educación Especial, en la cual se creó la figura del Maestro de Apoyo itinerante y se fortaleció el rol del Maestro de apoyo en la escuela común con el propósito de favorecer la integración escolar de niños/as con problemas para aprender y discapacidad (DGEIP). Pese a estas definiciones institucionales, los desafíos aún se mantienen cuando se trata de avanzar en consonancia con el reconocimiento de derechos, haciendo realidad políticas educativas de inclusión y atender los problemas, para aprender en el marco de transformaciones sociales profundas que inciden en el desarrollo de las infancias (DGEIP),:

“pienso que sí, que si hubiera estado esa ley antes, hubiera estado escolarizado en una escuela pública, una escuela normal, queda feo la palabra normal, pero una escuela que no fuera la 60. Pienso yo que sí.” (Madre 1, comunicación verbal, diciembre 2021)

Siguiendo a Riviere, otro factor relevante es la imprescindible colaboración estrecha entre la familia y el profesor, sus investigaciones psicopedagógicas han demostrado que la implicación de la familia es uno de los factores más relevantes en el éxito de las tareas educativas y terapéuticas con niños/as autistas. Así queda plasmado en los relatos de las madres entrevistadas:

“La etapa de escolarización en el CAIF fue una etapa re linda, preciosa, ellos fueron los que nos dieron como un diagnóstico previo, que fue conductas de desvió, y después nos acompañaron en todo el proceso. Nos sentimos como familia súper contenidos y acompañados (...) las maestras y educadoras de preescolar, este, tomaron un taller para capacitarse del tema, todas la del CAIF...empezaron a informarme y a introducirme en el tema (...) (Madre 2, comunicación verbal, diciembre 2021)

Dentro de la institución educativa, los docentes son quienes juegan un rol importante y decisivo. Siguiendo a Riviere, “...muchas veces que una profesora comprometida con el caso, y que crea lazos afectivos fuertes con el niño, ejerce una influencia enorme en su desarrollo y es quien "empieza a abrir la puerta" del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que se derivan intuiciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño” (1997: 32). Podemos ver reflejado este interés e influencia cuando se consulta sobre los logros de aprendizaje:

“Si, se han obtenido avances tanto en lo pedagógico como en los vínculos que el creo con sus compañeros de clase y adultos del jardín” (Maestra 1, comunicación verbal, diciembre 2021).

Con respecto a esto, en la entrevista con las maestras, se expresó un compromiso con la situación de incluir a un niño/a con TEA, tomando cursos para conocer sobre TEA, para cómo lograr aprendizajes en esos niños/as, talleres con asociaciones referentes en tema. Vieron la situación de “vulnerabilidad”, como un “movimiento de potencia”. “La escuela parece impotente para dar cabida a ciertas situaciones, pero, por el otro, su potencia nace del acto de pensar horizontes más allá de sus límites institucionales”. (Stulwark, Duschatzky, S. 2005)

Teniendo en cuenta estos aportes, sin dudas se ve reflejado en los relatos anteriores, que la actitud positiva hacia la inclusión de niños/as con TEA en el aula común, en algunos casos abrió un campo de posibilidades para el aprendizaje educativo y social, marcado por una actitud de apertura de las maestras. En otros, las creencias y falta de

información que se tenía sobre el TEA, hicieron que la actitud de reacción ante el hecho de poder incluir haya sido negativa.

Estos aspectos, generan el desborde de los docentes ante la situación, falta de empatía en algunos casos hacia las familias y la persona. También en la rigidez de algunos docentes frente a estas situaciones, cuestionando tanto a las familias como a los Asistentes Terapéuticos con las siguientes preguntas: “porque se le debe enseñar de otra manera”, “siempre hay que flexibilizar el trabajo” “no sé qué hacer con él” “si no tiene acompañante no puedo trabajar con él, son muchos niños”; como también en algunos casos la persona cuenta con Asistente Terapéutico y el docente no deja ingresar a este último al aula. Tales acontecimientos son relatados en un documento presentado a CODICEN en 2020 por parte de la Asociación CEA AZUL FRAY BENTOS.

4.2 Recursos Humanos y formación docente

El tiempo, recursos de apoyo, la formación docente y capacitación, son factores que limitan o facilitan las prácticas para la inclusión educativa. De lo derivado de los relatos en las entrevistas, se deja en evidencia la falta de información y herramientas de las maestras para abordar las situaciones que se presentan a la hora de incluir a niños/as con TEA en aulas comunes en las escuelas públicas. Así mencionan lo siguiente:

“...no tienen las herramientas porque, pasa con los TEA que no hay una capacitación (...) no existe una formación de los maestros, excepto al que individualmente le toca un niño y se preocupa...” (Madre 4, comunicación verbal, diciembre 2021)

“No, cero, cero formación, desde sus inicios desde que estudian en el instituto de formación docente y después muy poquitos son los que se forman en lugares privados o se capacitan o andan en constante búsqueda para formarse en este tema y siempre ellos repiten que como no tienen formación ni herramientas, no saben cómo tratarlos...” (Madre 2, comunicación verbal, diciembre 2021)

“Lo que si veo, porque yo soy asistente personal, hago el acompañamiento a un niño con Síndrome de Down en una escuela pública, y bueno lo puedo ver de los dos lados, tanto adentro de la familia como lo que pasa en la escuela, y bueno falta mucho. Hay un sistema que no está preparado para lograr la inclusión

educativa...” (Madre 3 (Asistente Personal), comunicación verbal, diciembre 2021)

Tanto, desde las maestras y madres entrevistadas, se coincide, en que falta información sobre la temática y cómo abordarla, y que desde el sistema público no hay acceso gratuito a capacitaciones. Estos, deben de pagar particularmente cursos para capacitarse e informarse para poder responder, en la mejor medida posible, al proceso educativo de dichos niños/as:

“...queda en uno seguir formándose, o buscando otras alternativas u otras herramientas, yo en mi caso en particular hice el curso de asistente terapéutico...y trato de hacer formaciones...” (Maestra 2, comunicación verbal, diciembre de 2021)

Con respecto a integrar a niños/as con TEA en aulas comunes, las maestras consideran que es importante para la inclusión en la educación y es una forma de integrarlos a la sociedad, porque muchas veces están excluidos de los ámbitos de socialización por fuera de la familia. De todas maneras, lo consideran un desafío para los docentes, porque no están preparados para trabajar con ellos. Esto se debe, a que cuando están estudiando la carrera no tienen información sobre los diferentes trastornos que se presentan en el aula:

“...en la escuela (...) que haya profesionales que conozcan la temática, que se dediquen solamente a eso a trabajar con niños/as autista o con otros trastornos de aprendizajes que hay muchos, y uno a veces desconoce...” (Maestra 2, comunicación verbal, diciembre 2021)

En lo que respecta a la institución, se expresa que la disposición docente a trabajar niños/niñas con TEA, juega un rol importante en el momento de incluir. En este punto, saber cómo ejercer las prácticas educativas, en estos contextos particulares que se presentan, dependen de la información y conocimiento que la maestra tenga sobre los distintos trastornos que pueden presentarse dentro del aula. Si bien, durante la formación docente, el programa de magisterio incluye en su cuarto año, un seminario de aprendizaje e inclusión de 30 horas de duración (INEEd, 2019-2020) hay un vacío sobre la respectiva temática de TEA u otro trastorno.

4.3 Sistema educativo y sus obstáculos

Otro aspecto que sale a la luz, son los problemas que vienen de la organización del sistema educativo y que se constituyen como una barrera para la inclusión. Este aspecto, hace referencia al número alto de alumnos que se presentan en las clases, y que hace que cuando se integra a un niño con discapacidad, los intentos por la maestra a prestar atención a cada uno de sus alumnos, se dificulta. Así lo relata la asistente personal de un niño con discapacidad en una escuela pública:

“...en la escuela veo de todo (...).En la clase lo que veo son números muy altos de alumnos, lo cual muchas veces dificulta al maestro poder enseñar (...). En la clase donde estoy son 27 alumnos, los cuales eh, hay un niño con síndrome de Down, hay dos o tres niños con conductas disruptivas, hay dos niños que para mí, por el poco conocimiento que tengo, tienen autismo, el síndrome de asperger un grado leve, entonces que le pasa al maestro, muchas veces no tienen la capacidad de atenderlos a todos (...), el maestro, lo noto que muchas veces se frustra por no poder llegar y lo intenta, o sea que hay un esfuerzo por parte del maestro, pero no lo logra por la falta de herramientas .” (Entrevista a mama 3, realizada diciembre 2021)

Por parte de las maestras, se destaca el desafío de poder dar la atención necesaria cuando los grupos de clase son tan amplios y todos necesitan una atención particular. Se necesita tiempo para poder conocer al niño/niña, entenderlos, debido a que hay diferentes grados de autismo, y de acuerdo a eso poder desarrollar distintas estrategias para que comprendan y hacerles llegar el conocimiento. Con respecto a esto, se menciona la importancia de la maestra itinerante, en la cual una de las instituciones a la que pertenece la maestra entrevistada forma parte del proyecto Mandela, el cual ayuda en la observación del niño/niña, y coordinación con otros profesionales que trabajen con él, pero no todas las escuelas forman parte de este proyecto Mandela ni todas las escuelas cuentan con maestro itinerante:

“...Estaría bueno que en todas las escuelas hubiera un recurso humano que se encargara de trabajar así como hay maestro de apoyo o maestro tutor, tal vez otro recurso pero que sea para trabajar con este tipo de niños, sería una ayuda muy buena”. (Entrevista maestra 2, realizada diciembre 2021)

Riviere menciona, que se requiere de un sistema educativo en el cual se contemplen dos cosas: diversidad y personalización, ambos conceptos que van de acuerdo con los lineamientos que se requieren para lograr una educación inclusiva. Se necesita un sistema escolar donde se acepte la diversidad, con flexibilidad, capacidad de adaptación, y un alto nivel de personalización de la actividad de enseñanza y de las actitudes educativas.

Los sistemas educativos homogéneos y poco individualizados del proceso de enseñanza, no permiten la correcta atención de los niños/as cuyo desarrollo y proceso de aprendizaje se aparta del “modelo estándar de desarrollo humano”.

Se constata en las entrevistas realizadas, que si bien estos niños/as con TEA están escolarizados, hay una apertura de los centros educativos, se enfrentan con la realidad de que no hay un alto nivel de personalización de la actividad de enseñanza. Puede verse esto reflejado en la planificación de la actividad diaria de las maestras:

“...en cuanto a lo curricular, planifica lo mismo que lo de los otros, si bien a veces hay momentos que él está más disperso o algo se concentra más en el propiamente, mientras los otros hacen otras cosas, pero no planifica como diferente...” “...por ejemplo a principio de clase, cuando paso todo lo de la pandemia, ella planificaba, mandaba todas las actividades a toda la clase por igual y yo me comuniqué para decirle que esas actividades eran muy complejas para facundo y ella me dijo que veía si podía hacer algo sino que ta no pasaba nada, y yo ahí ya me di cuenta de que no se iba a tomar el trabajo ella de planificar aparte para facundo y preguntarme cómo iba a trabajar yo eso, sino que ta yo me tome el trabajo de adaptar las actividades para él ” (Entrevista Mama 2. Realizada diciembre 2021).

Se retoma aquí la importancia de aplicar el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), de partir de una diversidad de medios para el aprendizaje, para poder llegar a todos los

niños/as con diferentes capacidades para aprender, lo que supone un sobre costo y esfuerzo para los docentes.

Otro aspecto que hace a los recursos humanos es que, ningún padre, conocía la existencia del programa Escuelas Disfrutables. De la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. El programa Escuelas Disfrutables se encuentra integrado por equipos profesionales psicólogos/as y trabajadores/as sociales, que tienen por cometido realizar intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país. Este programa tiene como objetivo: integrar a niños/as con discapacidad y provenientes de diferentes contextos, en escuelas públicas de todo el país, desde el respeto y la aceptación de la diversidad (DGEIP). Se menciona esto en la entrevista de esta manera:

“En realidad esta lo que es el equipo multidisciplinario que es para todas las escuelas de Rio Negro, así que te podrás imaginar que no da abasto, un solo equipo para todas las escuelas...se solicita cuando hay algún problema, cuando sucede algo...” (Entrevista maestra 2, realizada diciembre 2021)

Una de las maestras si bien tiene conocimiento del programa, no había tenido contacto con dicho equipo de Escuelas Disfrutables:

“Yo nunca lo solicite, no eh tenido acercamiento en ninguna situación con el equipo, sé que existe y eh escuchado hablar pero nunca eh tenido ningún acercamiento. Es mas también desconocería si en estos casos puntuales ellos intervienen...” (Entrevista maestra 2, realizada diciembre 2021)

Solo una institución, a la cual pertenece una de las maestras, forma parte de las escuelas de Red Mandela, el cual le permitió a la maestra poder conectar con otros profesionales y proveerse de orientación:

“El jardín en el que trabajo forma parte del proyecto Mandela, lo cual nos permite contar con una maestra itinerante que nos ayuda en la observación del niño, coordinación de otros profesionales que trabajen con él” (Entrevista a maestra 1, realizada diciembre 2021)

Dado que es difícil acceder a relatos de todas las familias que tienen niños/as con TEA en el sistema educativo, tomamos como referente de esas voces a las que no se puede acceder, a la Asociación CEA AZUL Fray Bentos, la cual trabaja en pos de la inclusión de niños con TEA y nos transmite algo más de la realidad, a la que se enfrentan muchas familias a la hora de incluirlos en el sistema educativo.

A solicitud de: CAIF, Escuelas, docentes, alumnos de Institución de Formación Docente, Liceos, INAU, Padres; la asociación CEA AZUL FRAY BENTOS, a través de un documento, le ha hecho llegar a presidencia de CODICEN en 2020, las carencias dentro del sistema educativo para afrontar y asistir a las personas con discapacidad, entre estas niños/as con TEA.

En este documento, se hace hincapié en la necesidad de capacitación y/o especialización a docentes ejerciendo y a estudiantes de IFD e IPA. Existe la falta de recursos didácticos y/o pedagógicos tanto en Escuelas como en Liceos, no contando con estos materiales adecuados para estas personas con TEA y otras discapacidades, en el cual estas Organizaciones tienen que asesorar a las familias el material adecuado o ideal a utilizar, dónde las mismas transmiten a los docentes y termina siendo comprado y/o realizado por estos dos, como también en muchas circunstancias donados por la Asociación más cercana o referente.

Un aspecto que hace a la organización del sistema y que se configura como un obstáculo, es la falta de registro electrónico de personas con discapacidad Escolarizadas en cada Institución. Al no tener un registro digital, es muy difícil poder brindar apoyo y recursos. Sobre esto, en el informe de INEEd sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018, a través de Aristas, la Evaluación Nacional de Logros Educativos, contribuyó a evidenciar esta carencia, donde es poca la información que se tiene sobre el acceso, trayectorias y los logros educativos de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La información disponible sobre las necesidades educativas especiales de niños/as y adolescentes, se centra principalmente en lo que refiere a discapacidad y proviene principalmente del Censo de Población 2011 y del Monitor Educativo del CEIP. La información que releva este último, refiere a la cantidad de escuelas especiales y su matrícula.

No existe información sistematizada sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas comunes. La última información proviene del Censo de Población de 2011 y refiere al acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo. La asistencia de los niños/as con discapacidad a educación común o especial depende del tramo de edad y del tipo de discapacidad, pero en general solo cerca de un cuarto de población de entre 6 y 11 años con alguna discapacidad asiste a escuela común, lo cual no asegura la existencia de una política de inclusión en dichas escuelas.

Si tomamos en cuenta las evaluaciones sobre desempeño educativo realizadas en Uruguay, ya sean evaluaciones nacionales (realizadas por ANEP y Aristas) y las internacionales (PISA de la OCDE, las desarrolladas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación y el Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información de la Asociación Internacional para Evaluación de Logros Educativos) que han sido aplicadas en Uruguay, no cuentan con adaptaciones para poblaciones con necesidades educativas especiales. Cabe aclarar, que la evaluación que realiza Aristas, da cuenta de desempeños en matemática y lectura de estudiantes a través de la aplicación de un instrumento estandarizado, el cual no es adecuada para relevar los desempeños de los respectivos alumnos. (INEEd 2017-2018)

CAPITULO 5

A LA LUZ DE LA NORMATIVA VIGENTE

Como hemos podido ver, a través de las distintas leyes que consagran el derecho a la educación en Uruguay, el derecho a la educación se encuentra históricamente ligado a un sistema de enseñanza pública que ha tenido como base principios de universalidad, con el objetivo de que todos los niños/as logren acceder a la educación, inclusive a los que tienen discapacidad, ya sea a través de la creación de escuelas especiales o inclusión en aulas comunes.

El enfoque predominante a lo largo de la historia del país ha sido encomendar a las escuelas especiales la educación de los niños/as con discapacidad, con apoyo de una variedad de programas: centros de atención y educación especial para niños, niñas y adolescentes con discapacidades intelectuales o motrices; escuelas especiales y talleres

protegidos y ocupacionales para niños/as y adolescentes de 5 a 15 años que presentan discapacidades motrices, intelectuales, sensoriales o trastornos severos de conducta (INEEd, 2017-2018).

Luego de la restauración del gobierno democrático, sobre mediados de la década de los ochenta, a través de recomendaciones internacionales, se alentaba a la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas comunes, siempre que fuera posible. Este cambio gradual de paradigma y la emergencia de tendencias inclusivas en la educación de los niños/as con discapacidad, se refleja en que el número de escuelas especiales no ha aumentado en Uruguay. (Ídem)

Sin dudas, que la atención por parte de escuelas especiales e inclusión en aulas comunes de niños/as con TEA se ha visto reflejada en las entrevistas realizadas. Pero como se ha mencionado en capítulo anterior, no solo se puede hablar de inclusión por el hecho de garantizar la matrícula a la escuela, sino que el Estado debe de garantizar las condiciones necesarias para que la inclusión realmente sea efectiva. Es aquí este punto, donde pudo observarse que hay un vacío entre la política educativa y la realidad que se vive en los centros educativos. Realidad que ha sido descrita a través de las entrevistas con distintos referentes calificados.

El Estado mediante la Ley General de Educación 18.431 y Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, Ley 18.651, garantiza el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, donde las propuestas educativas deberán respetar las capacidades diferentes, donde se deberá de proveer elementos técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrollen sus capacidades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.

En las entrevistas realizadas y fuentes documentales consultadas, se deja de manifiesto que para los niños/as con TEA, estas condiciones no han sido aseguradas, ya sea por la falta de información de los docentes para llevar a cabo sus prácticas educativas para con estos, por la falta de material pedagógico específico, por la falta de asesoría de profesionales formados específicamente en TEA o por problemas estructurales del sistema, como lo son la existencia de grupos de clase amplios, que dificulta la atención particular al niño o niña.

Estos problemas se derivan de la existencia de una propuesta homogénea, y en el momento en que se presentan estas situaciones, frente a las barreras que el sistema

presenta, se dificulta la posibilidad de ver en la diversidad un desafío y una posibilidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. Si todos los educandos no se encuentran en el mismo punto de partida a la hora de aprender, una oferta educativa homogénea en sectores tan diferentes necesariamente llevará a resultados disímiles. Reconocer el carácter histórico del modelo escolar moderno constituye el primer paso para superar la homogeneidad de la oferta educativa. (Mancebo y Goyeneche, 2010)

En lo que respecta a la falta de recursos que se han evidenciado, según datos de INEED 2017-2018, el 91% de los directores declaro no tener disponible en el centro educativo materiales específicos para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Si se analiza la disponibilidad según contexto socioeconómico de la escuela, se encuentra que la disponibilidad es significativamente mayor en las escuelas de contexto muy favorable respecto de los demás contextos. Si a través de la educación inclusiva se pretende la inclusión de todos y todas para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, donde educar debe ser ese “acto de resistencia a la reproducción de las desigualdades” (Frigerio, 2005 en Romano, A. 2006:159), superar las barreras para que la inclusión sea efectiva, sería superar las barreras que desde el sistema educativo se les impone.

En esta misma línea Kaplan (2006) (citado en Mancebo y Goyeneche, 2010), sostiene que el éxito o fracaso educativo es una construcción cultural, apoyándose en la teoría de Pierre Bourdieu, según la cual las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación intervienen decisivamente en los procesos diferenciados de escolarización; así, el capital cultural es desigualmente “acumulado” por los individuos, al tiempo que la escuela –aún sin proponérselo– termina consagrando como legítima la cultura que corresponde a la clase social dominante, generando así diferencias entre los estudiantes de una manera implícita y legitimando diferencias sociales al tratar la herencia social como herencia natural.

Dadas las series de dificultades que afrontan y vienen afrontando los niños/niñas con TEA en la trayectoria escolar, se corre el riesgo de caer en políticas de inclusión social y educativa, que se traduzcan en procesos de inclusión/excluyente, donde las políticas no consiguen revertir los procesos de exclusión. De esta manera, se trata de reconocer que no solo se trata de garantizar el acceso a las escuelas, sino que hay que cuestionar las condiciones institucionales sobre las que se sientan las bases de la educación.

Las escuelas atraviesan un doble proceso de exclusión en el que, por un lado son llamadas a incluir en condiciones de absoluta precariedad, y por el otro, se convierten en víctimas de esa misma precariedad, contra las que al mismo tiempo deben luchar para continuar funcionando como instituciones educativas. (Grinberg, Armella, Schwamberger, 2018)

Es en este marco que las políticas de inclusión operan trasladando la responsabilidad a las escuelas y a los sujetos y se sostienen en su capacidad de agencia o voluntariado, lo que se puede decir escuela-agenciamiento: la escuela amplía las potencias de actuar, produce un territorio que interrumpe la dispersión, pone en evidencia la activación de algún posible, se agencia la condición de posibilidad.

Hay que centrarse en la visibilidad que nos ofrece la situación de niños/niñas con TEA en las aulas comunes para analizar las formas de habitar la escuela. Las maestras en colaboración con asistentes personales, con las familias de los educandos, de asociaciones externas a la escuela, forman el entorno en el que alojarlos. Por lo tanto, si el agenciamiento es un movimiento de ampliación de los poderes de actuación, hay que dilucidar aquello que lo hace posible, y “las tramas que funcionan como engranajes no devienen de ningún organigrama, por lo tanto, la frontera de la escuela como institución armada sobre roles y funciones contenidos en un sistema se desdibuja” (Sztulwark; Duschatzky. 2005)

Las escuelas atraviesan un doble proceso de exclusión en el que, por un lado son llamadas a incluir en condiciones de absoluta precariedad, y por el otro, se convierten en víctimas de esa misma precariedad, contra las que al mismo tiempo deben luchar para continuar funcionando como instituciones educativas.

Podemos analizar la situación de niños/niñas con TEA y la legislación vigente, desde la perspectiva de Amartya Sen, recogida por Ripolles (2008) del estudio del bienestar y de la calidad de vida. Esta perspectiva más amplia sugiere tomar en consideración un conjunto capacidad (formado por todos los funcionamientos de los que es capaz el sujeto, y engloba así sus distintos estilos de vida posible) que recoja en toda su diversidad el conjunto de funcionamientos posibles, en consonancia con la propia diversidad de todos los individuos que conforman la sociedad, es decir, que el funcionamiento asociado a la acción de “educarse” tome en consideración formas

“diversas” de educarse y aprender y no se limite únicamente a la forma corriente, habitual y más frecuente, que sería la forma homogénea que el sistema dispone.

Si se enfoca el planteamiento de esta manera, la presencia de un conjunto capacidad que incorpore tal diversidad en los posibles funcionamientos, debería ir al unísono de la presencia de un ambiente social capaz de respetar esa diversidad y de no restringir dicho conjunto, en este caso, prácticas, actitudes, falta de recursos, que no restrinjan el derecho a la educación.

En síntesis la “diversidad funcional” describe una realidad en la que una persona dada tiene acceso potencial a los mismos funcionamientos que el resto, pero de manera diversa. Han de ser tenido en cuenta los factores ambientales de la persona, cuya modulación puede acentuar o mitigar las características que definen su situación de discapacidad, restringiendo o ampliando sus posibilidades de acceso a los funcionamientos del conjunto capacidad

Según Mouliaa (2003) avanzar hacia una escuela inclusiva, implica: crear culturas inclusivas, producir políticas inclusivas y evolucionar en prácticas inclusivas. Tomando en cuenta los relatos antes mencionados, que hicieron referencia a la actitud de los docentes hacia la inclusión, las cuales algunas fueron positivas y receptivas, dispuestas a buscar soluciones y otras no, podríamos atrevernos a decir que estamos en el comienzo de la cultura inclusiva. Cuando nos referimos a cultura inclusiva, nos referimos al hecho de que si el docente no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito. A pesar de la legislación actual, muestra que este cambio no ha permeado aún del todo en el pensamiento o en las prácticas educativas.

CONCLUSIONES

La presente monografía tuvo como finalidad, acercarnos al proceso de inclusión de niños/as con TEA en aulas comunes de escuelas públicas, en la ciudad de Fray Bentos y Montevideo, tomando como marco referencial las normativas vigentes con respecto al derecho a la educación y el nuevo paradigma de inclusión educativa.

Uruguay ha generado avances en el desarrollo de un marco normativo para la inclusión educativa y para garantizar los derechos de los sujetos con discapacidad. Si bien el Estado a través de la creación de nuevas normativas garantiza el acceso a la educación, no solo debería de facilitar el acceso, sino que también garantizar los mecanismos de acceso y continuidad en el sistema educativo. Es ahí, en ese punto, donde se presentan importantes desafíos.

Se apuesta a nuevo proceso de inclusión en aulas comunes de escuelas de todos los niños/as, más allá de sus características, especificidades, y en este caso en particular, más allá del TEA, teniendo en cuenta que se necesitan de más recursos humanos y de formación específica, para hacer frente a las nuevas realidades que se presentan en el aula. Así se mencionaba en las entrevista, que siempre los maestros repiten que no tienen formación ni herramientas, no saben cómo tratarlo.

Nos encontramos ante un sistema educativo, el cual carece de recursos para afrontar nuevos desafíos, un sistema que está en proceso para hacer frente a la inclusión de niños/as con TEA en las aulas comunes. Según lo obtenido en las entrevistas, hace falta formación específica sobre el tema, más recursos humanos profesionales que asista al maestro y familia en este proceso educativo, para que el proceso de inclusión acompañe las necesidades de las personas con TEA, para poder lograr realmente una verdadera inclusión educativa y trascender el discurso normativo.

Es necesario conocer cuáles son las necesidades específicas que presentan estas nuevas realidades en el aula, las cuales configuran nuevos escenarios de acción que requieren de nuevas respuestas y herramientas.

Habría que pensar más líneas de acciones en pos de la educación inclusiva en conjunto con todos los actores que están involucrados y llevan adelante la educación. Es necesario que los organismos implementen más recursos para poder sostener el proceso de cambio.

El sistema educativo en su conjunto, si bien ya cuenta con programas de formación teórica, podría fomentar más programas que orienten a educar en la diversidad, de forma práctica, desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, ya que la mera presencia de niños/as con autismo en las escuelas comunes, no garantiza el acceso igualitario a las oportunidades educativas.

Actualmente DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria), cuenta con el Programa Escuelas Disfrutables, el cual se encuentra integrado por equipos de profesionales psicólogos/as y trabajadores/as sociales, que tienen por cometido realizar intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país. Aun así, los recursos humanos son escasos, dada la gran variedad de problemáticas a trabajar a nivel escolar, el contacto de los profesionales con las situaciones de los entrevistados fueron inexistentes, como se explicitaba en una de las entrevistas: "...esta lo que es el equipo multidisciplinario que es para todas las escuelas de Rio Negro, así que te podrás imaginar que no da abasto, un solo equipo para todas las escuelas...se solicita cuando hay algún problema, cuando sucede algo...". Eh aquí la importancia de invertir más recursos humanos para poder abordar las diferentes situaciones.

Otro punto a resaltar, es la importancia del trabajo en red con otros actores de la comunidad, como lo son las distintas asociaciones civiles, que trabajan en pos de los derechos de los niños/as con TEA y la inclusión de estos en la educación. Dada la falta de recursos a nivel estatal, social e institucional, para dar respuestas a los desafíos que surgen de las nuevas realidades, les toca a las familias luchar en conjunto por hacer efectivo los derechos que como sujetos de derechos les corresponde.

Tomando en cuenta los aportes del Profesor Jorge Ortuz (2020), es importante hacer hincapié en el rol muy importante de los docentes en este proceso de inclusión educativa, el cual el mismo docente es parte de un proceso social, histórico, político de una sociedad, desde donde surgen representaciones simbólicas sobre las significaciones sobre la educación y el rol docente. Como se habló inicialmente, la institucionalización de la educación formo parte de un modelo modernizador, con ciertos supuestos éticos y políticos basados en un paradigma normalizador, con la visión idealizada de una sociedad homogénea, visión del progreso constante, de solidaridad y justicia social.

La realidad y la propia cultura son construcciones sociales, históricas y políticas, que responden a un grupo de intereses, o de una sociedad en las cuales existen un conjunto

de relaciones de poder. Ello afecta al conjunto de saberes y a las propias prácticas educativas, que cumplen un determinado rol en la conformación de un proyecto social, cultural y político de una sociedad.

La emergencia de nuevas realidades y escenarios implica una revisión epistemológica sobre el propio acto de enseñar. La resignificación del acto de enseñar, a diferencia de la enseñanza, trasciende a la simple transmisión de conocimientos, para convertir a la institución y al aula, en un espacio complejo, en un espacio para formar nuevas subjetividades, en un espacio de creatividad y de transformación. Implica poner en cuestionamiento estructuras, principios y valores. En consecuencia, este nuevo enfoque requiere de nuevos tiempos y espacios que permitan nuevas formas de trabajo y aplicación de dispositivos didácticos.

Las nuevas estructuras, principios y valores tienen como base el reconocimiento del otro, de la heterogeneidad y la singularidad. En ese marco epistemológico diferente, las relaciones pedagógicas deben ser más horizontales en el aula, como en la institución. Relaciones que implican una situación de diálogo con un sustento epistemológico diferente al desarrollado en la modernidad.

Para sustituir al paradigma modernizador, es necesario instaurar un modelo institucional diferente que asegure procesos de ruptura epistemológica.

Estas nuevas justificaciones epistemológicas se desarrollan teóricamente en el Plan 2008: “El docente debe concebirse como un profesional, con formación sólida en las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media, técnica-tecnológica y primaria. Significa que los institutos de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar. El manejo solvente de los conceptos y el vocabulario de las ciencias de la educación deberá acompañarse de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y de las características, los problemas y el estatus epistemológico de las disciplinas.” (CFE, 2008:29)

El plan 2008 aspira a formar docentes desde un paradigma alternativo al modelo tradicional, y normalizador. En dicho plan, se aspira a una formación de un docente profesional, crítico y transformador de situaciones, y de la realidad, sustentado en un modelo institucional integrado, interdisciplinario y que impulse la investigación.

Desde la intervención del Trabajo Social, es importante conocer y obtener mayor información sobre la temática, indagando cuales son los recursos que las familias, docentes, instituciones u organismos gubernamentales necesitan. Es necesario conocer los fenómenos para poder transformar la realidad desde una concepción crítica desde la praxis profesional del Trabajo Social, tanto a nivel disciplinario como interdisciplinario. Es un compromiso ético hacer visible aquello que se encuentra naturalizado, es un lugar de construcción de nuevas preguntas que permitan la revisión de los esquemas desde donde se actúa, para poder generar cambios y transformaciones en esas situaciones.

REFERENCIAS

ADASU. *Código de Ética Profesional del Servicio Social o Trabajo Social en Uruguay*. Disponible en: <https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica..pdf>

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. (Archivo PDF). https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus Ediciones.

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA. (Archivo PDF). <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Batthyány, K., Cabrera, M. (compa.) (2011) *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo .Udelar. CSE

BELTRÁN, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets editores.

Convención de los derechos de las personas con discapacidad (ONU 2006). Aprobado/a en Uruguay por: Ley N° 18.418 de 20/11/2008

Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. UNICEF. (Archivo PDF)
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *Tres observaciones sobre el concepto de infancia. Ensayo sobre la destitución de la niñez. En ¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires. Lumen/Humanitas.

Costa, M. y Gagliano, R. (2000). *Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas.* En Duschatzky, S. (comps.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (69-119). Buenos Aires: Paidós.

Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Disponible en:
https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf

Dirección General de Educación Inicial y Primaria (GEIP). *Educación Especial es.*

Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias.* Valencia: Pre-Textos.

Echavarría Grajales, Carlos Valerio. (2003). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral.* *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones.* Madrid: Morata.

Echeita, G. y Ainscow, M. *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* (Archivo PDF).
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/EducacionInclusivaDerecho.pdf>

Echeita, G., Ainscow, M. (2017) *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* PDF

EN MARCHA. *El camino hacia las escuelas inclusivas.* 1998. publicado por INCLUSION INTERNATIONAL (1998).

Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Formación de Formadores. Serie Los Documentos 12.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Federación internacional de trabajo social (2000). "*Definición global de Trabajo Social*". (Archivo

PDF).<https://www.adasu.org/prod/1/217/Definicion.Global.Trabajo.Social.2000..pdf>

- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (2005). *En la cinta de Moebius*. En Frigeiro, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: ese acto político* (11-36). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Giroux, Henry (2012) *“La educación y la crisis del valor de lo público”* Criatura editora, Montevideo.
- Granada Azcárraga, Maribel, Pomés Correa, María Pilar, & Sanhueza Henríquez, Susan. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. (Archivo PDF)
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Gregorio, V (2001). *Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto*. *Educere*, 5 (13), 25-29. PDF.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601306>
- Grinberg, S., Armella, J., Schwamberger, C. (2018) *Hacia modos de inclusión no excluyentes: Enseñanza, producción artística y desigualdad en la periferia metropolitana de Buenos Aires*. Université de Reims. 84-96
- INEEd (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- Ley N° 18437 (2008) *Ley General de Educación*.
- Ley N° **18651**. Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad
- Lieberman Jablonsky, B. (2018) *Construcción discursiva de la niñez en la educación. Rupturas y continuidades histórico-sociales*.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de la inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Trabajo presentado en las 9 Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. (Archivo PDF).
http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Martinis, Pablo (2006). *Educación, Pobreza e igualdad: del niño “carente” al “sujeto de la educación”*. En *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*/compilado por Pablo Martinis y Patricia Redondo. 1ª ed. Buenos Aires. Del Estante Editorial.2006
- Meirieu, P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. (Archivo PDF) www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001440.pdf

- Miguez, M.N., Angulo, S., Sánchez, L. y Álvarez, T. (2EDUCA016). *Educación y discapacidad en Uruguay*. Tensiones y desafíos. Montevideo.
- Ortuz, J. (2020). *Las rupturas epistemológicas en las prácticas educativas durante la formación docente*.
- Padilla-Muñoz, Andrea. *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*. 16, International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional, 381-414 (2010)
- Pastor, Carmen Alba. *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad*. Revista Participación educativa, ISSN-e 1866-5097, Vol. 6, N°. 9, 2019.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Ranciére, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes. En *En Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas/compilado por Pablo Martinis y Patricia Redondo*. 1ª ed. Buenos Aires. Del Estante Editorial.2006
- Reyes, Reina (1943).*La escuela rural que el Uruguay necesita*. Montevideo, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. En *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas/compilado por Pablo Martinis y Patricia Redondo*. 1ª ed. Buenos Aires. Del Estante Editorial.2006
- Ripollés, Mª Soledad Y Toboso, M (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen*. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 10(20) ,64-94. ISSN: 1575-6823. (Archivo PDF) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>
- Rivière, A. *Desarrollo normal y Autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo*. Universidad Autónoma de Madrid. Curso de Desarrollo Normal y Autismo, celebrado los días 24, 25, 26 y 27 de septiembre de 1997 en el Casino Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife (España).
- Romano, A (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la enseñanza secundaria de 1955 a 1977*. Montevideo. Trilce
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica*. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coord.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Transformando la escuela (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Sztulwark, Diego y Duschatzky (2005) *¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso*. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: ese acto político* (2005) 1ª ed. Buenos Aires. Del estante editorial.
- Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen*. Araucaria, 10(20). PDF. <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1201>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. España

Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.