



**Tesis para obtener el grado de  
Magíster en Psicología y Educación**

***Estudio de las formas pedagógicas y didácticas  
implementadas en una escuela especial de la  
ciudad de Montevideo, Uruguay***

**Presenta:**

**Ida Neves Cabeda**

**Directora de tesis:**

**Dra. Ana María Araújo**

**Montevideo, agosto de 2014**

**Aval de la Directora de tesis:**

AVAL de la Tutora: Prof. Dra. Ana María Araújo.

TESIS DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

DE IDA NEVES:

“Estudio de las formas pedagógicas y didácticas implementada en una Escuela especial de la ciudad de Montevideo”

A partir de la lectura de dicho trabajo, considero pertinente su presentación y doy por lo tanto mi aval para la Defensa de la Tesis .

Propongo como miembros del Tribunal a la Prof. Marita Pimienta y a la Prof. Adj. Virginia Masse, cuyas tesis de Maestría estuvieron Centradas en Educación.

Saluda solidariamente:

Prof. Dra. Ana María Araújo.  
Tutora

**Dedicada a:**

Guzmán Augusto y Francesca Montserrat.

**Agradecimientos:**

A mi querido país.

A la Universidad de la República que me dio la oportunidad de volver a ser universitaria.

Al Instituto de Formación Docente “Elbio Fernández” en la persona de la Lic. Marta Ascano por su comprensión y apoyo incondicional.

Al cuerpo docente y a todo el personal de la escuela donde realicé el trabajo de campo por su colaboración en la realización del mismo, ya que sin sus aportes este trabajo hubiera sido imposible.

A los niños que siempre me recibieron con demostraciones de afecto y cariño que solo ellos pueden dar.

**Mi reconocimiento:**

A todos mis amigos que me han apoyado de una manera franca y sincera.

A mi querida tutora, Dra. Ana María Araújo, por su profesionalismo, sus aportes cálidos e inteligentes, por su generosa actitud para apoyar, estimular con entusiasmo y confianza mi trabajo.

A mi marido que me ha respaldado y acompañado en todo momento con su forma afectuosa de valiosa ayuda.

A mi querido hijo y a su esposa, por su respeto, su estímulo, su paciencia y su cariño.

# ÍNDICE

Dedicatorias.....	3
Índice.....	4
Resumen.....	6
Abstract.....	7
<b>CAPÍTULO I: Fundamentación y Antecedentes</b>	
1.1. Antecedentes.....	8
1.2. Fundamentación.....	9
1.3- Objetivos.....	13
<b>CAPÍTULO II: Marco Teórico</b>	
2.1. ¿Exclusión y/o desigualdad social? Cuestiones teóricas y político-prácticas.....	14
2.2. La dimensión institucional de la práctica educativa.....	22
2.3. Perspectivas de la diversidad.....	26
2.4. Integración: dimensiones conceptuales y prácticas sociales.....	31
2.5. Educación especial.....	34
2.6. Las discapacidades en la perspectiva de Maud Mannoni.....	40
<b>CAPÍTULO III: Metodología</b>	
3.1. Registro de la institución sujeto de estudio.....	50
3.2. Aproximación a la población sujeto de estudio.....	52
3.3. Registro de reunión con la directora del centro.....	54
3.4. Documento elaborado por los docentes del centro.....	58
3.5. Documento de planificación interna y diseño organizacional del centro.....	60
3.6. Análisis e interpretación de las entrevistas.....	63

**CAPÍTULO IV. A modo de cierre.....80**

**Bibliografía..... 83**

**Anexos..... 88**

## **Resumen**

La finalidad de este trabajo es describir y analizar las formas de construcción del aprendizaje de alumnos con diversas dificultades en una escuela especial de la zona oeste de la ciudad de Montevideo, Uruguay. El análisis busca contribuir al propósito de lograr la mayor posibilidad de inclusión en el currículo común, así como a desarrollar estrategias para atacar los fenómenos asociados a la exclusión. El tema que se va a desarrollar consiste en el estudio de las formas pedagógicas que se han implementado en dicha escuela, considerando la inclusión de los niños con dificultades de aprendizaje al currículo común. El trabajo de campo se basa en la observación de diversos espacios y actividades del centro educativo, principalmente de sus características de funcionamiento, así como en entrevistas al personal docente. Para esto se efectuará asimismo una descripción de diferentes modalidades de construcción del aprendizaje en la educación especial, enfatizando los aspectos de la inclusión de los alumnos con diversas dificultades. En las decisiones metodológicas se recurrirá a un abordaje cualitativo, usando distintas técnicas de aproximación y análisis.

**Palabras clave:** Inclusión; Exclusión; Aprendizaje.

## **Abstract**

The purpose of this paper is to describe and analyze the forms of construction of learning of students with various difficulties in a special school in the western area of the city of Montevideo, Uruguay. The analysis aims to contribute to the purpose of achieving the greatest possibility of inclusion in the common curriculum, as well as to develop strategies to deal with phenomena associated with exclusion. The subject to be discussed involves the study of the pedagogical methods that have been implemented in that school, considering the inclusion of children with learning difficulties in the common curriculum. Fieldwork is based on the observation of several spaces and activities of the school, mainly of its operation characteristics, as well as on interviews with the teaching staff. In addition, a description of different methods of construction of learning in special education will be provided, emphasizing aspects of the inclusion of students with various difficulties. Methodological decisions will be based on a qualitative approach, using different analysis and approach techniques.

**Keywords:** Exclusion; Inclusion; Learning.

# **CAPÍTULO 1: Fundamentación y antecedentes**

## **1.1. Antecedentes**

El tema a desarrollar en esta tesis remite al estudio de las formas pedagógicas que se han implementado en una escuela especial de la ciudad de Montevideo, poniendo el énfasis en los procesos de inclusión y exclusión de niños con dificultades de aprendizaje. El recorte temático y metodológico del trabajo surge de la aproximación a niños con capacidades diferentes para la adquisición del aprendizaje, no obstante la motivación mayor para la realización del mismo es el sentimiento de que cada niño con dificultad para aprender siempre tendrá un camino específico por el cual podrá aproximarse al objeto de aprendizaje. Desde la implicación personal en la temática, dado el trabajo en educación especial durante mi actuación laboral, he sentido un interés particular por encontrar estrategias para la inclusión de los niños que presentan dificultades de diversa índole.

Luego del rastreo bibliográfico no he encontrado a nivel nacional estudios en esta población. A nivel regional, en Cuba se realizó una investigación denominada: “Una nueva mirada a la Educación Especial, partir del concepto de Discapacidad según la CIF” (2005), cuya autora es Mirtha Leyva Fuentes. A nivel internacional: “La investigación en Educación Especial. Tendencias y Orientaciones” (2008), a cargo del Dr. Pedro Jurado de los Santos, trabajo realizado y publicado por la Universidad de Barcelona.

A partir de aquí este trabajo ofrece una descripción de diferentes modalidades de construcción del aprendizaje en una escuela de educación especial de Montevideo, enfatizando en los aspectos de la inclusión de los alumnos con diversas dificultades con el objetivo de lograr la mayor inclusión en el currículo común. Para esto se apeló a una metodología cualitativa realizando un registro etnográfico en forma detallada y una serie de entrevistas a docentes de la institución. Considero que este estudio podría ser un aporte a la educación especial, específicamente a los procesos de aprendizaje y a los vínculos que se generan en ellos.



## 1.2. Fundamentación

Al utilizar la expresión “dificultades de aprendizaje” debemos señalar que para algunos autores es un término genérico que se manifiesta de forma significativa, referente a la adquisición y uso de la capacidad de escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y calcular. Son dificultades intrínsecas al individuo que a veces se deben a una difusión en el sistema nervioso central. También pueden considerarse como dificultades de aprendizaje aquellas determinadas por otras carencias, como por algún impedimento sensorial, retraso mental, trastornos socio-emocionales, influencias medioambientales (diferencias culturales, enseñanza inadecuada y factores psico-lingüísticos, etc.), entre otras.

La UNESCO se ha referido a la educación especial y a las necesidades educativas especiales como conceptos que abarcan todas estas realidades (Pujolás, 2009). Pero es justo recordar que un niño puede presentar dificultades en más de una de las áreas de caracterización. Antes la atención estaba dirigida al trastorno que padecía el niño/a y su complejidad, hoy se centra en las ayudas que necesita el alumno para afrontar sus carencias. No olvidemos que en el pasado se hablaba de dos categorías de educandos: por un lado los deficientes, que eran los que tenían dificultades y necesitaban una educación especial, y por otro los que no tenían dificultades y eran atendidos por la educación normal.

El concepto de dificultades de aprendizaje tiene más de cincuenta años, sin embargo existen muchas definiciones que intentan delimitarlo; desde su propia etimología algunos afirman que hace referencia a ciertas dificultades originadas por desórdenes en los procesos psicológicos básicos o fundamentales, que son los que provocan retraso escolar en una o varias áreas, por lo que estas dificultades no podrían ser atribuidas directamente a un déficit mental ni físico, ni se las podría hacer derivar de causas ambientales o trastornos emocionales.

Según lo señalado anteriormente, podemos observar que existe la intención de generalizar el origen interno de dichas dificultades.

Por otro lado encontramos definiciones más amplias del concepto que proponen que las dificultades de aprendizaje se manifiestan en relación al

acceso a determinadas áreas del aprendizaje, lo que da lugar a la multicausalidad, ya que como dijimos, pueden intervenir factores intelectuales y neurológicos, sensoriales y físicos, de adaptación personal y social, ambientales y educativos. Encontramos que se destacan como dificultades de aprendizaje las derivadas de un déficit motor, sensorial, grave, que se denominan “dificultades específicas de aprendizaje”.

Como podemos apreciar, el concepto de dificultad de aprendizaje ha llamado la atención de los que han tratado de estudiar e investigar en este campo (la comunidad científica y no científica). Sin embargo encontramos obstáculos que impiden llegar a un acuerdo acerca del contenido mismo del concepto. Todos coincidimos en que las dificultades de aprendizaje existen y han sido una preocupación para la mayoría de los educadores, padres y madres, así como para los sistemas educativos de las sociedades desarrolladas. Los intentos por definir esta noción han sido muchos, pero es innegable que este problema presenta una complejidad interna y externa propia del concepto, lo que vuelve difícil una definición única por falta de un acuerdo entre los sectores implicados.

La primera complejidad está dada por los múltiples factores que pueden incidir en las dificultades de aprendizaje. La segunda radica en las implicaciones económicas, administrativas, sociales y políticas de las diferentes perspectivas desde las que se pueden abordar las dificultades de aprendizaje, las que en cierto punto trascienden al propio sistema educativo. Frente a la disparidad de abordaje recurrimos a Ignasi Puigdellivol (2005: 133-134), quien define a las dificultades del aprendizaje como: “Aquellas dificultades que perturban el progreso escolar de los alumnos, manifestadas por medio de la falta de habilidad que demuestran determinados alumnos para el acceso a los aprendizajes escolares [...] Como dificultades que no pueden explicarse directamente por la presencia de manifiestos déficit motores, sensoriales, intelectuales, ni por la existencia de graves perturbaciones emocionales”. Esta postura facilita una perspectiva de integración de servicios dentro del centro educativo, lo que lleva a una apertura de los mismos. Los educadores son los que tienen que afrontar estas dificultades a través de la integración de servicios y de los medios necesarios para brindar a los alumnos una atención desde una perspectiva interprofesional.

Recurrimos a otra definición, la de Salvador Mata (1999: 47), quien vincula las dificultades de aprendizaje con “La discrepancia entre las capacidades reales del alumno y las exigencias de un currículo concreto. Las dificultades de aprendizaje se conciben como una forma de diversidad, referida a la capacidad de aprendizaje que se proyecta en varios componentes: capacidad cognitiva, intereses y motivación. De otra forma, las necesidades educativas especiales en el contexto se concretan en las denominadas dificultades de aprendizaje.”

El autor realiza un enfoque de las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva multidimensional, lo que exige un análisis desde distintas formas de intervención, que debe ser abordado desde diferentes disciplinas:

- Didáctica, Organización Educativa.
- Orientación educativa.
- Formación de profesionales en el campo científico.

Al referirnos a las dificultades de aprendizaje estamos reconociendo la diversidad de los sujetos ante los procesos de aprendizaje, lo cual nos obliga a analizar los distintos elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los educandos.

La terminología, por su diversidad, nos lleva a diferentes contextos de actuación y a contemplar las diferencias individuales teniendo en cuenta las dificultades de los sujetos (físicas, psíquicas o sensoriales), las condicionantes sociales y educativas, así como la diversidad de ámbitos (escolar, familiar, socio-cultural, laboral, institucional, etc.).

Como vimos, son muchas las determinantes que se usan para identificar las dificultades de aprendizaje. La OMS (1983) presenta la siguiente clasificación: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

- *Deficiencia* es “toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica o anatómica”, innata o adquirida, temporal o permanente, y que puede ser de diferentes tipos (intelectual, de

lenguaje, de audición, de visión, visceral, músculo-esquelética, desfiguradora, generalizada o múltiple).

- *Discapacidad* es “la ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del marco que se considera normal para un ser humano”. Son excesos o insuficiencias en la realización de actividades rutinarias que pueden ser progresivas o regresivas, reversibles o irreversibles, temporales o permanentes. Pueden ser de conducta, comunicación, cuidado personal, locomoción o destreza.

- *Minusvalía* es “una situación desventajosa para una persona, consecuencia social de una deficiencia o de una discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su grupo (en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales)”. Las minusvalías pueden ser de orientación, de independencia física, de movilidad, ocupacional, de integración social o de autosuficiencia económica.

La OMS, finalmente, considera que la evolución de un trastorno va de la enfermedad a la minusvalía, pasando por la deficiencia y la discapacidad, siendo la enfermedad la situación intrínseca, la deficiencia la manifestación externa de la enfermedad, la discapacidad la posibilidad operativa de la deficiencia y la minusvalía el resultado social de la discapacidad.

### **1.3. Objetivos**

#### **Objetivos generales:**

- Analizar, describir e identificar los procesos asociados a la inclusión y la exclusión de alumnos como componentes de la práctica de educación especial.
- Establecer las características pedagógicas que presentan los elementos de inclusión y exclusión en las prácticas educativas y los dispositivos de aprendizaje.

#### **Objetivos específicos:**

- Determinar cuáles son las principales características del vínculo maestro-alumno en el marco de la construcción del aprendizaje.
- Identificar las formas de funcionamiento de los distintos docentes y de los equipos de trabajo en relación a los procesos de aprendizaje.
- Detectar cuáles son las modalidades determinantes entre los docentes en la conducción del aprendizaje.

#### **Resultados esperados:**

- Aportar a la educación especial, específicamente a favorecer la inclusión educativa y los procesos de aprendizaje.
- Proporcionar elementos para fortalecer los vínculos que se establecen entre los distintos actores involucrados: docentes-alumnos-familias-autoridades.
- Contribuir a la planificación y el desarrollo de estrategias enfocadas específicamente a los procesos de aprendizaje y a los vínculos que se generan en el contexto de la educación especial.

## **CAPÍTULO 2: Marco teórico**

### **2.1. ¿Exclusión y/o desigualdad social? Cuestiones teóricas y político-prácticas**

En este capítulo realizaremos una revisión del concepto de exclusión social a efectos de perfilar un marco teórico que permita explorar y contextualizar los cruces históricos, sociales y económicos de la exclusión en el ámbito educativo; en el entendido de que las modalidades y expresiones de la exclusión en educación mantienen su especificidad como fenómenos del ámbito educacional, pero no por ello deben dejar de considerarse como expresiones de los contextos y estructuras sociales más amplios en los que se desarrollan las prácticas educativas. Nos parece pertinente en primer lugar aclarar qué entendemos por exclusión: es la acción de “excluir que significa estar fuera, expulsar. Es lo contrario de inclusión que es la acción y el efecto de incluir, que significa ser parte de algo, formar parte de un todo. Es la conexión o amistad de una persona con otra.” (Frigotto, 2009).

En una panorámica general, Gaudencio Frigotto inicia un texto citando a varios estudiosos del tema en la década del 90. En el mismo podemos apreciar los distintos enfoques que se le han dado al concepto de exclusión en el ámbito educativo y los debates que se han originado en el campo económico-social y educacional con el fin de detectar las diferentes formas, alcances y límites que asume en el capitalismo tardío, entendido este último como “[...] la configuración que asumen las relaciones sociales capitalistas de la mundialización del capital en sus formas dominantes destructivas. Es una realidad donde la contradicción entre el avance de las fuerzas productivas alcanzan un exponencial desenvolvimiento al mismo tiempo en que el acceso a los bienes producidos es cada vez más selectivo y desigual.” (Jameson, 2002).

Jameson construye una interpretación del pensamiento de Marx que supone que el materialismo histórico no es el único referente que critica al sistema capitalista, pero sí el único que hace una crítica radical. Cabe consignar que este desarrollo intrínsecamente contradictorio de las fuerzas productivas es el que genera que algunos individuos puedan acceder en mayor

medida que otros a los productos y servicios que el capital pone en circulación, mientras que hay otros que ni siquiera tienen acceso a determinados productos, servicios o bienes sociales (educación, arte, etc.). Podemos entonces esbozar un primer acercamiento al tema de la exclusión en estos términos.

Desde un enfoque ideológico y político la exclusión social diagnostica y denuncia un conjunto amplio, diverso y complejo de una realidad que tiene como base la pérdida parcial o total de los derechos económicos, sociales, culturales y subjetivos construidos principalmente durante los últimos cien años. En su obra *Giro cultural. Escritos seleccionados sobre posmodernismo*, Jameson realiza una reflexión crítica sobre el uso del concepto de “exclusión social” que nos permite detectar sus límites y sus riesgos. Fundamenta por qué la noción de exclusión social es insuficiente para comprender la crisis estructural del trabajo asalariado y la radicalización de la desigualdad, que es la actual crisis del sistema capitalista.

Continuando el análisis aparecen críticas y advertencias en cuanto al uso corriente de la expresión “exclusión social”, anotando sus repercusiones en el plano teórico-político, ya que este concepto ha tenido un uso indiscriminado. El autor apela a los sociólogos Pierre Bourdieu y L. Vacquant, quienes afirman que la palabra exclusión –junto a otros términos que han perdido un uso específico– unida a otros vocablos como: globalización, flexibilidad, gobernabilidad, tolerancia cero, comunitarismo, multiculturalismo, post-moderno, etnia, identidad, fragmentación y otros tantos, conduce al poco entendimiento de su significado por gran parte de quienes la pronuncian.

No es casual que en diversos niveles del discurso social se constate la ausencia de vocablos tan significativos como: capitalismo, clase, explotación, dominación, desigualdad, etc. Para Bourdieu esto es el producto de un imperialismo simbólico cuyos efectos son tanto más poderosos y perniciosos en tanto provienen de los partidarios de la revolución neoliberal. Cabe acotar en este sentido que las teorías se producen a partir de la realidad, dan cuenta de prácticas sociales y no de entidades del pensamiento puro, como bien le reprochaba Marx a Hegel (Marx, 1964). Las teorizaciones sobre la globalización y la sociedad del conocimiento muchas veces impiden visualizar claramente la idea de exclusión, de diversidad, que no son vistas como realidades sino como

antinomias. Esto se vincula con las políticas de inclusión en América Latina, en oportunidades muy precarias, ya que se invierte en pagos de intereses a organismos internacionales, de modo que terminan siendo políticas de alivio a la pobreza, pero no hay detrás una verdadera comprensión de la realidad. Con el fin de evitar esto, la teoría debe brindar el conocimiento para lograr los cambios que permitan políticas sociales más sostenibles.

En este sentido cabe señalar que parece existir una tendencia crónica en los países en desarrollo a extender sus servicios educativos a una tasa que es muy difícil de justificar social o financieramente en términos de la “óptima asignación de recursos”. La brecha cada vez mayor entre los costos sociales y los privados genera un aumento en la demanda de educación superior, por lo que se vuelca una cantidad cada vez más grande de recursos a la educación, disminuyendo la capacidad de creación de nuevos empleos.

Este problema de los beneficios y costos sociales y privados ha sido en gran medida creado artificialmente, tanto por políticas públicas como privadas inadecuadas en lo que se refiere a las diferencias salariales, la selectividad educativa y los precios de los servicios de educación. La producción del sistema educativo es, en este punto, mucho mayor de lo que puede absorber la economía; los recursos que se asignan a la expansión del sistema educativo podrían destinarse a proyectos de otro tipo, con mayor impacto social. Tal inversión crearía oportunidades de empleo para los mismos egresados de las escuelas.

La consideración de los problemas vinculados a la exclusión como problemas sociales reales, y no como abstracciones conceptuales, nos permite rescatar la idea de Gramsci, según la cual el nivel del intelectual se muestra más avanzado en cuanto dialoga con pensamientos opuestos. Hablando en términos dialécticos, se trata de una manera de convalidar o poner a prueba nuestras ideas. Desde la perspectiva de Gramsci, debido a la propia concepción del mundo cada uno de nosotros desarrolla un sentido de pertenencia a una determinada agrupación social, y con ello se da una vinculación correlativa a elementos sociales que imponen modos específicos de pensar, visualizar y operar sobre la realidad. Esto responde a que todo lo que hace el hombre requiere en mayor o menor medida la realización de operaciones intelectuales, por lo que todo hombre “[...] es un filósofo, un



artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una idea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo y a suscitar nuevos modos de pensar.” (Gramsci, 1960: 15).

Puede decirse que estos modos de pensar la exclusión podrían pasar primero por una serie de operaciones de producción intelectual tendientes a evitar la vanalización o el vaciamiento del concepto, y en segundo término por una definición política, de acuerdo a la cual la exclusión no es un fenómeno irreversible ni una consecuencia inevitable del estado actual de nuestras estructuras sociales. Esto cobra relieve en tanto para Gramsci siempre somos conformistas en algún sentido, ya que nuestra pertenencia a elementos sociales compartidos delimita aspectos de lo social a los que nos adaptamos de un modo conformista, sin generar pretensiones definidas de cambio (Gramsci, 1970). En estos términos podemos preguntarnos si la exclusión no se posiciona por momentos entre aquellos aspectos de lo social que se procesan adaptativamente y cuya presencia se admite, pero para los cuales no se entrevén posibilidades de cambio o solución.

Bajo estas coordenadas pueden ser defendibles algunas líneas estratégicas de organización social con impacto directo sobre la exclusión. La reforma agraria, acompañada de procesos de retasación de las grandes fortunas en el marco del combate al latifundio, así como la implementación de reformas tributarias tendientes a descargar a los pobres y a los trabajadores del peso impositivo que generalmente se les impone, pueden officar como medidas que generen mayores niveles de inclusión social. Este tipo de “reformas emancipatorias” (Frigotto, 2009) tienen como objetivo garantizar mayores niveles de acceso al empleo y circulación de la renta, dos aspectos que en el sistema latifundista se ven disminuidos a su mínima expresión.

Podemos enlazar estos conceptos con desarrollos teóricos propuestos desde hace un tiempo por el actual rector de la Universidad de la República, Rodrigo Arocena (2004), quien sostiene que la realidad del subdesarrollo trasciende las coyunturas específicas, situándose en las bases estructurales del ordenamiento económico nacional, por lo que su modificación no depende de cómo se realicen los canjes de deuda ni de cómo se manejen las crisis

bancarias, sino que requiere modificaciones de fondo. En este marco Arocena introduce tres “pilares del nuevo desarrollo”.

El primer pilar tiene como objetivo el alza del valor del trabajo, una de las principales problemáticas del subdesarrollo. En términos generales, lo que propone Arocena es una estrategia política que asegure lo más sistemáticamente posible los lazos entre conocimiento y producción, minimizando al máximo la cantidad de excluidos del sistema productivo. Esto se lograría incorporando capacitación y formación permanente a las actividades productivas, las cuales de este modo aumentarían su valor, lo que redundaría en un incremento de la calidad de los productos y servicios, así como en una elevación del salario.

El segundo pilar apunta a la agilidad y la capacidad adaptativa del Estado para implementar un tipo de política como la referida en el anterior. La capacidad de adaptación a la variabilidad del contexto aparece como un indicador sumamente importante en países como el nuestro, con economías sustantivamente afectadas por las coyunturas regionales. Esto va de la mano de la democratización del saber, entendida como la ampliación del alcance y difusión de los conocimientos que son volcados desde el sistema de enseñanza hacia la sociedad. De este modo, el objetivo de la estrategia planteada por Arocena es emparejar la adquisición de conocimientos con la democratización de la enseñanza.

En tercer lugar aparece el punto que da pie al concepto de “revolución silenciosa”: la generalización de la enseñanza de nivel superior y su implementación a lo largo de toda la vida del trabajador, no solamente en las etapas de preparación y formación. Estos pilares no son suficientes pero sí necesarios para combatir el subdesarrollo, y en ellos cumple un papel muy importante la educación superior (Arocena, 2004).

Saliendo del contexto uruguayo, podemos relacionar estas referencias de Arocena con algunos planteos de José Carlos Libaneo, quien señala que “[...] la educación debe preparar al alumno para el mundo y sus contradicciones, proveyéndole los instrumentos, por medio de la adquisición de contenidos y la socialización, para una participación organizada y activa en la democratización de la sociedad.” (Libaneo, 1982: 110).

Siguiendo esta línea puede pensarse en la posibilidad de rastrear algunos aspectos de la noción de exclusión social en la obra del joven Marx, específicamente en los *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844. Es claro que el término exclusión no tiene en los desarrollos de Marx un peso teórico específico, pero puede vincularse con otro concepto que sí estaba muy en boga en la izquierda hegeliana en la segunda mitad del siglo XIX: el concepto de alienación. En este recorrido vemos que G. Frigotto define a la exclusión social como una categoría que se ha ido introduciendo en los debates políticos para dar explicación a los problemas de género y de etnias, como también para destacar problemas de pérdidas de derecho en el contexto de la mundialización del capital. Para Marx la alienación es, en términos generales, la forma específica en la que el modo de producción capitalista aleja al hombre de su esencia humana, desvirtuando su relación con el producto del trabajo, con el proceso de trabajo y con la humanidad entendida en sentido genérico. Desde esta perspectiva puede pensarse en una vinculación entre alienación y exclusión, en cuanto el trabajo alienado supone que el trabajador queda fuera del mundo del consumo de los objetos y del acceso a aquellas cosas que justamente solo existen gracias a su fuerza de trabajo.

En términos más específicos señala que la enajenación respecto al producto del trabajo se da en tanto el trabajador se vuelve más pobre cuando más riqueza produce (Marx, 1964), ya que el aumento en la producción de la riqueza genera que el capitalista acumule más capital, de modo que la fuerza de trabajo se convierte en una mercancía más barata; aunque resulte paradójico, el obrero se vuelve más pobre cuando más bienes crea. Por ello el trabajador termina relacionándose con el producto de su trabajo como si este fuese un objeto ajeno, hostil, que forma parte de un mundo –el mundo de la riqueza, del consumo de objetos– al cual él no pertenece; desde esta perspectiva la alienación genera exclusión.

Sobre este aspecto Marx realiza una acotación por demás interesante: “El objeto de trabajo le permite al trabajador existir primero como trabajador y después como sujeto físico. La culminación de esta esclavitud es que solo puede mantenerse como sujeto físico en tanto que sea trabajador y que sólo como sujeto físico es un trabajador” (Marx, 1964: 104). El pasaje es intrincado, pero vale la pena analizarlo en detalle. El hombre “solo puede mantenerse

como sujeto físico en tanto que sea trabajador”, es decir que solo puede seguir viviendo, satisfacer sus necesidades elementales, en tanto venda su fuerza de trabajo al capitalista. ¿Cómo se mantienen como sujetos físicos quienes no trabajan? Si para existir como sujeto físico primero hay que existir como trabajador, ¿qué existencia social tienen quienes no trabajan? En el trabajo alienado que caracteriza al modo de producción capitalista, no existir como trabajador es no existir socialmente, es estar excluido.

Por otro lado, el hombre “sólo como sujeto físico es un trabajador”, este pasaje puede entenderse en relación a la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, concepto que ocupa un lugar de relieve en gran parte de la obra de Marx. El hombre solo existe como trabajador en tanto sujeto físico, desde el momento en que no puede pensar, trabajar creativamente sobre el objeto de trabajo, realizar en él sus potencialidades humanas, porque el trabajo se ha vuelto un simple intercambio de fuerza física por dinero. Podemos vincular estos desarrollos de Marx con algunos conceptos tratados durante el seminario, específicamente en lo que concierne a las relaciones entre trabajo concreto y trabajo abstracto. El trabajo concreto es el que registra un fuerte nivel de dependencia respecto de las habilidades y capacidades de los trabajadores que venden su fuerza de trabajo al capitalista, a quien no le interesa convertir el trabajo concreto en trabajo abstracto –según al antiguo modelo taylorista, el trabajador debería ser como un mono domesticado que piensa poco y responde mecánicamente a las directivas de los planificadores, que son los únicos que poseen un sentido global de apropiación del proceso de trabajo.

Es interesante pensar que a partir de estos desarrollos pueden discriminarse diferentes niveles de exclusión; por ejemplo, en el último sentido que referíamos, el trabajador está excluido de la planificación y la elaboración intelectual de su trabajo, solamente ejecuta órdenes que le vienen desde afuera, y de este modo, como ya se señaló, el proceso de trabajo se convierte para él en algo extraño. Se trata de un nivel de exclusión que responde a una forma específica de organizar las relaciones productivas y dentro de ellas los procesos de trabajo, asentado en una fuerte división entre trabajo manual e intelectual, lo que se reproduce en una separación correlativa entre “ejecutores y planificadores” (Neffa, 1999).

En este sentido creemos importante alentar los movimientos de conformación de nuevos sujetos políticos en lucha contra las formas que asume el capital en las sociedades latinoamericanas, en cuanto significan respuestas alternativas y críticas a los fenómenos de exclusión social que muchas veces no tienen respuesta desde las miradas oficiales. Mientras exista el capital y el capitalismo siempre va a existir la lucha de clases, no obstante en este momento de la historia los movimientos que reivindican los derechos de clase conviven con posturas intelectuales que anuncian “el fin de la historia” (Fukuyama, 1992), de los grandes relatos de la historia (Lyotard, 1994) o de las sociedades de clase.

Pero estas propuestas finalistas dan cuenta también de procesos socio-económicos de reordenamiento de las fuerzas productivas que pueden inteligirse bajo la noción de “mundialización del capital” (Soros, 1999). La mundialización del capital reclama la mundialización de las estrategias de lucha contra el capitalismo mundializado, en cuanto el carácter local de las reivindicaciones sociales, sindicales, de clase, etc. cada vez aparece más limitado y al mismo tiempo condicionado por factores exógenos propios de un contexto globalizado. Esto requiere una toma de conciencia crítica que nos permita entrever que la antinomia exclusión-inclusión solo puede ser entendida adecuadamente como síntoma de las relaciones estructurales que generan la desigualdad social.

Las modalidades de operación de estos circuitos de exclusión no son fáciles de detectar en el trabajo de campo, no obstante en las entrevistas realizadas a los docentes muchos afirman que los grupos no rinden como deberían por tener alumnos que llegan a la escuela especial sin previo diagnóstico, derivados de escuelas de educación común por problemas más bien vinculados a la socialización y a los hábitos disciplinarios, no por dificultades específicas de aprendizaje.

Esta desigualdad social es una de las bases de la diversidad con la que los docentes deben trabajar día a día para ofrecer lo mejor a cada uno de sus alumnos, por lo que resulta muy difícil pensar e intervenir en problemas de exclusión educativa sin tener en cuenta los aspectos conceptuales e históricos de la exclusión como fenómeno social.

## **2.2. La dimensión institucional de la práctica educativa**

Debido a la complejidad del fenómeno educativo resulta difícil esbozar una definición única de Educación. Lo que sí podemos afirmar es que existen varios factores que inciden en la posibilidad de educar, factores biológicos, económicos, sociales, demográficos, culturales, etc. Un primer punto importante sería distinguir el proceso educativo por un lado y la función social de la educación por el otro. Podríamos decir que el proceso educativo alude a las interacciones que los educadores en particular y la institución en general mantienen con el educando. En este marco se da un proceso de intercambio, donde tanto el que imparte como el que recibe aprenden.

En primer término el docente aprende en tanto que la interacción con el alumno le proporciona el marco para evaluar, reformar y perfeccionar sus estrategias de trabajo y sus concepciones teóricas; en segundo término, hay aprendizaje desde el momento en que incorpora los contenidos educativos. Esta interacción requiere que exista un respeto recíproco: docente y alumno desempeñan roles distintos, pertenecen a generaciones distintas, manejan lenguajes diferentes. Todo esto puede generar conflictos y malentendidos, para evitarlos es necesario entender a la Educación como un arte de la convivencia. Este sentido de la convivencia se hace significativo debido a la conciencia que ambos actores tienen sobre el proceso del cual forman parte. El que imparte sabe que está transmitiendo valores y conocimientos, su acción es intencional y planificada. El que recibe es consciente de que está siendo educado. Estas consideraciones están lejos de agotar la riqueza del proceso educativo, no obstante cabe referirse a la función social de la institución educativa.

Si ese proceso no se da resulta imposible la permanencia de la sociedad en el tiempo, se produce un colapso. Por contrapartida, si el mismo se da con total éxito el cambio social se vuelve imposible: la nueva generación reproduce literalmente lo que le transmitió la anterior. La función social de la educación involucra entonces un componente de socialización, sin el cual el orden social sería imposible, y un componente de ruptura, autonomía, libertad, creatividad por parte de la generación que recibe la educación, sin el cual el cambio social sería imposible.

Para la enseñanza del pensamiento crítico es necesaria la permanente crítica positiva y constructiva, que apunte al compromiso con la vida a partir de un pensamiento productivo y una mentalidad abierta y transformadora de la realidad. Enfocamos la enseñanza como el hecho de ayudar a otro a aprender. En ese intento el docente busca aportar los medios o los elementos que faciliten los procesos de aprendizaje del alumno. Es aquí donde aparece el valor de lo didáctico. La enseñanza es un intento, lo que se busca transmitir nunca tiene modo garantido; esta abarca mucho más que el instruir. El docente intentará transmitir deseos, intereses, motivaciones y expectativas.

No siempre que se enseña se está haciendo Didáctica. La Didáctica lleva treinta años de lucha para salir a flote y tener un campo teórico-práctico. A este respecto Díaz Barriga (2009) nos dice que el aprendizaje se hace con avances y retrocesos, no es lineal. El tipo de currículum en espiral responde a lo que sería el aprendizaje donde el individuo no aprovecha todo lo que se le brinda.

Por último cabe señalar la diferencia que existe entre enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo, se produce dentro de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce por lo general con la presencia de una o más personas. Esta tiene como objetivo hacer posible la demanda de los individuos, efectuando una iniciación sistemática, poniendo a todos los sujetos en contacto con los objetos culturales y despertando el interés por realizar elecciones verdaderas en forma autónoma.

El docente usará estrategias que ayudarán a los alumnos a poder interpretar y organizar la información; les dará el apoyo adecuado para el aprendizaje conceptualizando la enseñanza de habilidades como medio para lograr objetivos y contenidos. Así los alumnos podrán completar su aprendizaje de manera independiente. En el rol docente vimos involucrados a los actores, el contexto social e institucional. En cuanto al docente, es fundamental su formación académica, pero también su formación cultural, familiar, y su vocación por enseñar.

El docente cumple funciones organizativas que resultan fundamentales en la preparación de un ambiente adecuado para el aprendizaje sólido:

- Hacer surgir el deseo por aprender.

- Crear el enigma, o más exactamente poder convertir un saber en un enigma.
- Decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice, así como su riqueza.
- Poner al alumno en una situación, ante un problema accesible y difícil al mismo tiempo, que lo incentive al descubrimiento.
- Conocer las habilidades del alumno, las cuales oficiarán de herramientas para poder afrontar el desafío de lo desconocido.

El educador debe ayudar para que el alumno actúe, construya, participe en la elaboración de su propio aprendizaje, logrando así la autonomía, la libertad, y para que este pueda participar activamente en la transformación de la sociedad en la que le ha tocado vivir.

Las instituciones educativas, por su parte, tienen entrecruzamientos en distintos niveles; participan de un tejido social, familiar, cultural, etc. En ellas los diversos actores proponen diferentes enfoques para una misma problemática. Literalmente el término “institución” ha tenido diversos significados; algunas veces aparece como establecimiento, la parte material de la norma que es abstracta; por ejemplo la “escuela” es el establecimiento correspondiente a la institución educativa. Independientemente de la definición que se le dé, el término “institución” tiene una dimensión o una función simbólica. ¿Qué quiere decir esto?, que percibimos el mundo y organizamos nuestro lenguaje a través de las normas que nos inculcan las instituciones. Esto se hace a nivel inconsciente, por lo que las instituciones ordenan la percepción y dirigen las atribuciones de sentido. Por ejemplo, si observamos a alguien que comete un robo enseguida decimos que eso es un delito porque la institución Derecho organiza nuestra percepción, lo que nos lleva a ver el hecho de esa manera.

Asimismo, en el plano institucional toma forma la prohibición de lo instituyente, coartando las tendencias que pueden ir contra lo instituido. El intento, por parte de las instituciones, de reprimir estas tendencias crea conflictos que pueden ser tanto de orden afectivo como sociopolítico, en la medida en que el individuo se enfrenta al medio manejándose con las condiciones que ha interiorizado de la institución. Para comprender mejor estos



procesos es pertinente recurrir a Cornelius Castoriadis, quien en el contexto de la introducción al concepto de “imaginario social” afirma: “Lo que conforma un entrecruzamiento de representaciones en el conjunto de lo social para construirse en variadas formas institucionales con reglas y funcionamiento propio. Es este imaginario el que construye a los hombres como seres sociales, en la integración de representaciones a veces en forma inconsciente y durante toda la vida de cada sujeto, con el fin de integrarlo a la red social” (Castoriadis, 1989: 72). Tanto las instituciones como las significaciones imaginarias sociales son creaciones del imaginario radical, del imaginario social que constituye la capacidad creadora de la colectividad anónima, tal como se manifiesta, de modo palmario, por ejemplo en y por la creación del lenguaje, las familias, costumbres e ideas, entre otras dimensiones del proceso social.

En este capítulo hemos tratado de transitar por la compleja trama que se origina al intentar recorrer los diferentes territorios del fenómeno educativo, sobre todo cuando nos referimos a alumnos con problemas de diversa índole, aún más cuando se trata de alguna discapacidad. Esta debe ser apreciada como multidimensional porque abarca todos los aspectos de la persona humana. Con esta perspectiva podemos apreciar que es un problema que involucra a los distintos aspectos de la vida del ser humano, en el que intervienen múltiples actores, siendo el niño que debe ser educado el principal protagonista.

Desde el punto de vista social, jurídico, cultural y económico se destacan muchas diferencias positivas. Pero al abordar el tema debemos apuntar que no existe un único enfoque, ya que depende de muchas diferencias innatas, congénitas, adquiridas, etc. Se trata de una cuestión cultural donde cada uno debería posicionarse en el lugar del otro; debemos cambiar la postura frente a las diferencias y la actitud de culpabilidad de uno y de otro. Por eso hoy en nuestro país existe un nuevo desafío y muchas interrogantes: ¿Dónde se centra el currículo, en los intereses del niño? ¿Se ve el currículo como un plan de vida? ¿Se lo considera como una especie de visagra entre el docente y la sociedad? ¿Es un regulador de práctica y de los supuestos prácticos de la enseñanza?

### **2.3. Perspectivas de la diversidad**

A partir de la revisión teórica efectuada en el capítulo anterior pretendemos contribuir a clarificar el tema y el problema de esta investigación. Todo lo dicho anteriormente conduce a diferentes perspectivas de conceptualización del ámbito pedagógico. Esta diversidad es la que ha llevado a los docentes a reflexionar sobre la utilización de estrategias que respondan a la realidad actual. Si recurrimos a la historia podemos apreciar que a partir de la década del 70 se asiste a un cambio de paradigma, en el que se rompe la homogeneidad que se había instalado hasta entonces en instituciones educativas donde se impartían currículos iguales, calificaciones idénticas para alumnos y alumnas diferentes.

Es en los países escandinavos, con Bank-Mikkelsen y Beng Nirje, donde aparece la reivindicación del derecho a la diferencia, instalándose así el paradigma de la heterogeneidad. En 1959 la legislación danesa incorporó el principio de normalización que había sido definido por Bank-Mikkelsen (1975), quien afirmó que este debería conducir a los procesos de integración, ya que la misma comprende, o debería comprender, la globalidad de las facetas de las personas. Mikkelsen postula que normalizar no significa convertir al excepcional en normal, sino que consiste en ofrecerles a todos las mismas condiciones de vida. Agrega que personas con deficiencias hay en todas las sociedades, por lo tanto los discapacitados deben ser aceptados y se les debe enseñar a convivir con sus limitaciones y a beneficiarse de los servicios y oportunidades que les brinda la sociedad en la que viven.

Todos estos conceptos dan forma a una serie de desafíos que conducen a la escuela integradora, lo que supone la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y exige un esfuerzo de adaptación y aceptación. Alumnos con nuevos derechos que deben ser reconocidos por todos (niños, padres, familias, educadores y sociedad). Los docentes deberían asumir nuevos roles y nuevas responsabilidades, lo que implica un desafío muy importante que no se cumple solo con la promulgación de leyes, sino que exige una toma de conciencia, coherencia, motivación, entusiasmo, de parte de los profesionales, familiares, sociedad en general, para poder promover un cambio y no una mayor marginación.

Igualdad de oportunidades significa compartir la vida con los demás en igualdad de condiciones, disfrutando de los mismos derechos en su hogar o en el barrio, en lugares comunes, con los mismos horarios en las instituciones educativas y recreativas, etc. Al pensar en las personas con capacidades diferentes nos remitimos a la diversidad y a la variedad; y siendo la familia el primer grupo natural de todo individuo, es allí donde debe iniciarse la inclusión de las diferencias, para que luego esa tarea se traslade a la escuela. En función de esto cabe preguntarse: ¿cómo apreciamos la diversidad? Podemos decir que la diversidad la encontramos en medios educativos y también en aquellos niños que tienen talentos superiores, a los que llamamos sobredotados o superdotados. En el pasado, en muchos países estos alumnos, precisamente por tener un talento superior, eran aislados por ser diferentes con el objetivo de que pudieran potenciar su nivel de funcionamiento en beneficio de la sociedad. Eran personas que, según se creía, estaban destinadas a beneficiar a la sociedad, ya que eran capaces de producir avances importantes en la humanidad. Con el tiempo la experiencia demostró que la segregación no era buena, ya que la exclusión causaba síntomas sociales, como los que se observan a nivel de las discapacidades. Se ha comprobado que el contacto social es beneficioso para cualquier persona, ya que favorece el crecimiento como ser humano. Al convivir en las instituciones con otros, los niños logran y desarrollan mejor sus inclinaciones y habilidades, así como aptitudes de solidaridad y cooperación con los demás.

Volviendo al plano de las discapacidades, puede pensarse que los circuitos y modalidades sociales de exclusión en cierta medida operan de manera diferente en función de las características de cada cuadro. Podemos por ejemplo señalar los casos de alumnos que tienen dificultades en la comunicación, en la capacidad para utilizar el lenguaje como vínculo comunicativo. Entre estos se encuentran los autistas, que se caracterizan por mantener una actitud inerte hacia los otros. También las personas con disfasia, quienes padecen una lesión del sistema nervioso central que provoca una desorganización en las actividades lingüísticas, lo que afecta la emisión como la recepción de los mensajes lingüísticos, tanto en los aspectos orales como escritos. También corresponde incorporar aquí al grupo de las incomunicaciones, como es el caso de los mutismos.

Los trastornos específicos también pertenecen al grupo de las dificultades de aprendizaje; entre ellos encontramos las dislexias o trastornos de la escritura o lectura; las discalculias, que se observan cuando los niños/as no reconocen los símbolos, no logran realizar correspondencias, presentan dificultades para realizar seriaciones y cálculos, o sea tienen comprometida el área correspondiente a las matemáticas.

El grupo de alto riesgo de discapacidad está formado por un heterogéneo conjunto en el que convergen múltiples causas, como un ambiente social y económicamente sumergido, trastornos nutricionales, aislamiento, etc. También debemos considerar los grupos en los cuales la diversidad se hace más evidente por alguna discapacidad física. Vemos a través de la historia cómo la sociedad ha adoptado distintas actitudes hacia ellos, desde la piedad, la vergüenza, hasta la atribución de poderes mágicos. Actualmente los déficit múltiples son entendidos como déficit asociados, tales como:

- sordera/ceguera.
- trastorno motriz intelectual.
- déficit auditivo.
- déficit visual.

Estos indicadores van unidos a múltiples combinaciones y dificultades en el funcionamiento intelectual. Los niños que presentan este tipo de cuadro tienen dificultades en los procesos de aprendizaje, que afectan su autonomía, lenguaje, interrelación social, motricidad, etc. Es necesario enfatizar que estos niños necesitan vivir en integración con los demás, necesitan tiempo para cada cosa y ser aceptados por lo que pueden ser y hacer, dándoles oportunidades para que trabajen en equipo. Por ello se cree que la integración social les permite un desenvolvimiento autónomo; un aprendizaje adecuado en distintas situaciones va a hacer posible su desarrollo. Su sistema va a madurar a través del lenguaje, y este se produce con la interacción y no en forma solitaria.

Los niños con trastornos motores –que les generan varias conductas y limitaciones, ya que las diferencias motoras pueden abarcar todas las

alteraciones o diferencias orgánicas del aparato motor o de su funcionamiento, pudiendo incluso afectar al sistema óseo, articulaciones nerviosas o musculares— también necesitan autonomía y participación en la vida social. Pese a que tienen evidentes desventajas frente a los demás, ya que el aprendizaje temprano de los seres humanos depende de la integración de impresiones motoras, sensoriales y perceptivas, deben ser incluidos, y para ello es necesario realizar, en los centros educativos, modificaciones edilicias que faciliten su accionar.

También es importante, para entender las dificultades de aprendizaje, tener en cuenta los diferentes marcos jurídicos que regulan las prácticas a nivel nacional e internacional. En nuestro país, la Ley 16095, del 26 de octubre de 1989, consagra la “equiparación de oportunidades para las personas discapacitadas”; afirmando en el artículo II: “se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”. También es de relieve la resolución 1608 XXX-0, emanada de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad —en el marco de la Asamblea General de la OEA— realizada el 7 de junio de 1999. En su artículo primero dice: “el término discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria que puede ser causada o agravada por el entorno económico-social.” Esta declaración fue ratificada por nuestro país en el año 2001.

En suma, podemos señalar que tradicionalmente la educación especial se había desarrollado en términos de un modelo homogenizador que tendía a desplazar las diferencias en nombre de una pretendida igualdad a través del currículo. Sin embargo, ya desde la década del sesenta comienzan a perfilarse tendencias, tanto en la teoría como en la práctica, que ofrecen una imagen de la educación más orientada al trabajo desde la diversidad y al desarrollo de estrategias inclusivas y diferenciales que contemplen la especificidad de los educandos. Estas tendencias se han traducido a veces en desarrollos teóricos y en nuevas orientaciones del debate y la conceptualización, así como también

en el desarrollo de políticas educativas y en la aprobación de normas jurídicas alejadas de las concepciones tradicionales.

Entendemos que esto resulta una condición fundamental para pensar la igualdad de oportunidades –y no la igualdad de resultados o de habilidades– como elemento central de la educación especial, tanto a nivel de la metodología de trabajo aplicada por los docentes como en relación a las políticas educativas y los principios que definen el papel social de la educación. Y esta igualación en las condiciones, que en cierta medida es opuesta a la igualación en las habilidades o los resultados, requiere de una particular aceptación de la diversidad, tanto en las formas de aprendizaje como en los focos de dificultad y en los tiempos de trabajo de los niños. Desde este punto de vista, trabajar y desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la diversidad, el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los niños con dificultades y la igualación de oportunidades, resultan pilares fundamentales para pensar una educación especial más íntegra, más humana y más acorde a lo que se espera de la práctica educativa en las sociedades democráticas.

## 2.4. Integración: dimensiones conceptuales y prácticas sociales

Como ya hemos visto, la integración social del niño con dificultades de aprendizaje ha sido muy lenta y compleja. En diferentes países se adoptaron dos sistemas de escolarización: la escuela que atendía a la mayoría de los niños, a aquellos que no padecían ningún *handicap* o déficit de ningún tipo, y la escuela especial, la que se dedicaba a atender a los niños que padecían algún trastorno.

Alrededor de los años cincuenta comenzaron los movimientos segregacionistas: Decroly en Bélgica, el Sistema Manheim en Alemania y Suiza, Montessori en Italia, el Sistema Oakland en California, el Plan Trinidad de Terman, las Clases de Recuperación de Sutherland y las Clases Móviles de Hans Hosli, con aulas especiales en centros de enseñanza ordinaria para poder atender a niños con dificultades. Estos son los primeros pasos que van a conducir, en la educación especial, a la integración de niños con deficiencias, carencias o minusvalía (según la terminología al uso en cada contexto), en aulas de carácter ordinario, tanto en colegios privados como en instituciones públicas.

A partir de ello, en la década del setenta la educación especial sufre un cambio muy importante con la idea generalizadora de aproximación y convergencia de los modelos educativos con el fin de coincidir en una vida común. Se observa entonces una tendencia general a introducir los distintos procedimientos de la escuela especial dentro del contexto de la educación general. Se proponía una educación normalizadora para los niños con dificultades y se calificaba a las escuelas especiales como segregacionistas. Se produce así en el ámbito educativo un desplazamiento de las prácticas especiales a las prácticas de educación integradora como resultado de la puesta en funcionamiento del principio de normalización y el cambio de normas educativas, lo que fomenta la integración.

¿A qué llamamos normalización? Se define como “El derecho de toda persona a una vida lo más normal posible” (Nirje, 1994). Frente al planteo del problema de la integración aparecen varias interrogantes, entre las que podemos mencionar: ¿todos los niños serán integrados?, ¿qué importancia tiene la edad del niño para la integración?, ¿se integrarán las diferentes

deficiencias?, ¿quiénes van a determinar qué niños serán integrados?, ¿qué docentes tendrán a su cargo a los niños integrados?... Un intento de responder a algunas de estas acuciantes cuestiones es por ejemplo el de Adolf Ratzka, director de la *European Network of Independent Living*, quien en un sugestivo pasaje afirma: “Exigimos las mismas posibilidades de elegir y de tener control sobre nuestra vida diaria, al igual que se les reconoce a nuestros hermanos y hermanas con discapacidad, a nuestros vecinos y amigos. Queremos crecer en nuestra familia, ir a la escuela del vecindario, utilizar el mismo autobús que nuestros vecinos, trabajar en aquello que sea acorde con nuestro nivel educativo y nuestras capacidades, poder tener una familia propia. Al igual que todo el mundo, necesitamos ser responsables de nuestras vidas, pensar y hablar por nosotros mismos.” (citado en Jenaro Río, 2004: 142).

Ahondando en el tema, se plantearon las ventajas y las desventajas de la integración, siendo varias y de varios tipos las dificultades. Resultan muy diversos los tipos de dificultades de los niños que podían ser integrados y también los procedimientos y modelos de integración propuestos. Por otra parte, resulta difícil predecir en todos los casos quiénes serían los más aptos para la integración y quiénes no se podrían integrar. No olvidemos que no cuentan solo las anomalías:

- Deficiencia mental.
- Deficiencia sensorial (ciego, sordo y problemas motrices).
- Inadaptados (personales y/o sociales).

El principal desafío que ha planteado la integración apunta al estudio de cada uno de los trastornos en particular, debido a que cada caso se presenta como único y diferente. Resulta difícil clasificar y más difícil aún decidir qué forma concreta de integración será la más conveniente según las características y dificultades de cada niño. A partir de ello podemos apreciar que el ser humano como tal comienza a ser considerado más importante que su deficiencia. Por tal motivo se le ha dado más importancia al diagnóstico precoz, a la intervención temprana, al estudio previo y riguroso del sistema de integración más eficaz y adecuado para cada caso. Todo esto debe ser



evaluado por técnicos en forma muy minuciosa para luego tomar decisiones adecuadas que permitan poner en práctica un programa de integración con docentes muy preparados y un equipo muy bien estudiado. “Si la práctica de la educación especial no fuese conforme a la dignidad de la persona humana, tal actividad no podría calificarse como educación.” (García Hoz, 1991: 18).

Como podemos apreciar en este capítulo, parece ser una aspiración legítima afirmar que la educación debe preparar al alumno para integrarse al medio, con sus beneficios y sus contradicciones. Esto debe llevarse a cabo –en la medida de lo posible– de una forma igualitaria, activa, organizada, apuntando a una transformación que tienda a lograr una convivencia armoniosa, tanto con el medio como con los integrantes de esa sociedad en la que le ha tocado vivir.

En este sentido, el niño con dificultades solo podrá ser considerado educable a partir de una práctica educativa que privilegie la inclusión por sobre la discriminación, y la tolerancia a las diferencias por sobre el impulso normalizador que tiende a calificar de irrecuperables o incurables a los que no se adaptan al modelo de normalidad socialmente sancionado. Solamente a partir de una concepción humanitaria de la sociedad, en la que la educación esté al servicio del desarrollo del ser humano, en vez de estar el ser humano al servicio de los “ideales” encomendados a la educación; de una concepción que vea el proceso educativo como la culminación del desarrollo de las capacidades humanas, sean cuales fueran estas, habrá lugar para el niño diferente.

## 2.5. Educación especial

Para conocer cómo se han ido gestando los conocimientos teóricos y prácticos de la educación especial recurriremos a la historia de este campo. A partir de allí podremos analizar el proceso de configuración tanto de un conjunto de conocimientos como de prácticas educativas y terapéuticas que han ido modificando al ser humano que tiene dificultades en su desarrollo.

El análisis de los procesos históricos y el cambio conceptual que se viene dando en los últimos años permite abordar con mayor conocimiento y precisión el concepto de educación especial. La historia de la educación especial es breve en el tiempo pero muy ilustrativa y rica en su contenido, lo que nos permite el conocimiento teórico y práctico de sus distintas realidades.

Esta educación ha evolucionado en distintas etapas, acompañando a los momentos sociales y psico-sociales que en cada época se ha vivido. En este sentido, las prácticas y discursos vinculados a la educación especial han adoptado diversas formas de intervención: la institucionalizada, la etapa clínico-medica, hasta llegar al modelo pedagógico y la normalización de servicios educativos que busca dar respuesta tanto a las antiguas deficiencias como a las nuevas carencias.

Las primeras referencias históricas que encontramos sobre atención a las deficiencias son las experiencias de Fraile Ponce de León (1509-1584), quien en el siglo XVI llevó a cabo la educación de sordomudos en el monasterio de Oña (Burgos). Luego hallamos a Juan Pablo Bonet (1579-1633), quien publicó la *Reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar a mudos*. La primera escuela pública para sordomudos fue creada en 1755 por Chartes Michet de L' Epee, convirtiéndose luego, en 1784, en un instituto para ciegos, entre cuyos alumnos se encontraba Louis Braille (1806-1852), autor del sistema de lecto-escritura que lleva su nombre (Sánchez Manzano, 1994: cap. 3).

Para hablar realmente de educación especial fue preciso que se dejara de ver al niño como un *homúnculo*, es decir, como una persona adulta a medio formar. A partir de teorías influyentes desarrolladas en el siglo XVIII, como las de Rousseau, niño y niña pasan a ser vistos como seres con características específicas (Abbagnano y Visalberghi, 1979: caps. XIV-XV). Comienza la

educación de niños ciegos, sordos y sobre todo con trastornos cognitivos – estos tuvieron dificultades para ser aceptados en las sociedades europeas-, así como del resto de los sujetos que no se distinguían en otras categorías (atrasados, locos, criminales, indigentes, entre otros)–. Se los marginaba sin tomar conciencia de su realidad y sin darles la oportunidad de integrarse.

Si bien es cierto que a fines del siglo XVIII existió un cambio radical en la educación de niños con dificultades, principalmente con sordos y no videntes, fue Edouard Séguin quien impulsó una serie de modificaciones para atender a los “idiotas”, quienes, según él, no debían ser confundidos con los retrasados. También debemos reconocer la contribución de F. Froebel y Pestalozzi, quienes a fines del siglo XVIII cambiaron la educación de los niños normales y los retrasados (en comparación con la de los no videntes y sordos). Pero son M. Itard y E. Séguin los que se consagraron como los auténticos propulsores de la educación especial, cuyas ideas influyeron posteriormente en Montessori (Mardomingo Sanz, 1994).

Los cambios sociales que se vivieron a fines del siglo XVIII y principios del XIX ayudaron para que la sociedad tomara conciencia de la necesidad de atender a las personas más necesitadas. En la última parte del siglo XIX los autores antes mencionados emprendieron un movimiento médico-pedagógico que se concretó luego en una gran labor psicopedagógica orientada a la intervención educativa.

El siguiente aporte de relieve en el área lo encontramos poco tiempo después con la obra de Maria Montessori El objetivo fundamental de su método era conducir al niño para educar desde su sistema muscular a su sistema nervioso y sensorial; desde los sentidos a las nociones, desde las nociones a las ideas, desde las ideas a la moralidad. El trabajo médico-pedagógico tuvo en cuenta la respuesta institucional-asistencial de los asilos que en forma progresiva fueron transformándose en asilos-escuela. Así comenzó el reconocimiento de la necesidad de espacios institucionales adecuados para poder proporcionar el tratamiento más conveniente (Orem, 1980). También comienza a percibirse la necesidad de categorizar y clasificar los trastornos mentales. Algunos autores hacían la diferenciación entre anormales médicos y anormales pedagógicos. Decroly en cambio hizo la distinción entre los irregulares inaptos para entrar en la sociedad –“idiotas” e “imbéciles”

profundos, que estaban en asilos– y los irregulares aptos para integrar la sociedad –quienes eran atendidos en escuelas especiales, principalmente en Alemania–. (Abbagnano y Visalberghi, 1979: cap. XVIII).

Sin embargo recién podemos comenzar a hablar de educación especial a principios del siglo XX, cuando se crearon las primeras instituciones para atender a personas con trastornos mentales. Esta atención en un principio tuvo un carácter asistencial más que educativo, por ello se habla de “institucionalización especializada de las personas con deficiencias”. Fue así que progresivamente en los países europeos (tales como Noruega, Suecia, Holanda, Francia, Inglaterra, Bélgica, Italia) a partir del siglo XX surgieron movimientos de apertura de centros especializados, algunos por esfuerzo del Estado y otros por iniciativa privada. El diagnóstico de los alumnos se realizaba en un principio a través de la observación, y más tarde mediante el método psicológico diagnóstico de A. Binet (Sánchez Manzano, 1994).

De forma paulatina, y sobre todo a partir del año 1925, se produce el pasaje de la pedagogía médica del anormal a la pedagogía psicológica, marcado, entre otros rasgos, por la expansión y difusión de las investigaciones, métodos y técnicas a través de publicaciones en revistas especializadas. Al mismo tiempo se fomentó el perfeccionamiento de los profesionales de la educación especial, de la formación de los mismos, y hubo una mayor dedicación a la prevención e intervención temprana.

En cuanto a la situación de nuestro país, se toma como origen de la educación especial en el Uruguay al año 1910, fecha en la que se creó el Instituto de Sordomudos. Este proyecto de ley fue presentado al Poder Legislativo por el presidente de la República Dr. Claudio Williman y el ministro de Instrucción Pública Antonio Cabral. En 1913 se crea la Escuela al Aire Libre y en 1914 el Instituto Nacional General Artigas (escuela de ciegos), fundado por iniciativa privada con la contribución del Estado. En este se enseñaba la escritura del sistema Braille y Laberti, lectura al tacto, juegos y gimnasia, entre otras actividades (OEI, 1993).

El 16 de julio de 1920 se fundan en Montevideo, por ley de presupuesto escolar, dos escuelas. El 28 de octubre de 1926 se funda una en Tacuarembó y otra en Mercedes para atender a niños con inferioridad física, débiles e inválidos. Eran escuelas que funcionaban con medio internado y que atendían

a los alumnos de escuelas públicas que eran seleccionados por médicos e inspectores. Para esta selección se tenía en cuenta si el organismo del niño estaba debilitado (anémico), si padecía infecciones respiratorias, si eran propensos a la tuberculosis. También en ese mismo año se crean en Montevideo y en Soriano clases especiales para alumnos con retraso mental. En 1929 se creó el Reglamento para legislar sobre la “enseñanza de anormales” (C.E.P., 2007).

En el año 1934 se fundó la Escuela Hogar para irregulares de carácter por iniciativa de Emilio Verdesio. En 1940 se crearon en distintos departamentos del país escuelas de recuperación pedagógica que atendían a los niños que concurrían antes a las escuelas especiales. Tanto los programas como los métodos y el material pedagógico estaban inspirados en las ideas de Decroly y Ma. Montessori.

En 1960 el Consejo de Educación Primaria decide evaluar la educación especial. Se considera que desde esa fecha hasta el año 1970 fue la época de auge de la enseñanza especial en el Uruguay. En veinte años los programas de ayuda a los niños discapacitados se vieron duplicados en nuestro país (C.E.P., 2007).

Se fue tomando conciencia cada vez más de la necesidad de especialistas calificados que colaboraron y ampliaron el campo de la investigación y de los programas relativos a la educación especial. Al igual que en otras disciplinas, generaciones de educadores mostraron una preocupación constante por mejorar los métodos de diagnóstico y las técnicas de preparación de programas. Tanto los docentes, como psicólogos, sociólogos y otros profesionales se fueron dando cuenta de la necesidad de adoptar una actitud de conjunto con el fin de unir esfuerzos para atender a los “retardados” de forma más eficaz.

En este marco, entre 1980 y 1981 se llevó a cabo la reestructura de la educación especial, hasta el año 1985, cuando la vuelta a la Democracia trajo nuevos cambios institucionales. Es así que en 1986 surge la propuesta de integración y en 1987 se crea el Centro de atención 231. Estas iniciativas fueron discutidas en distintas instancias, entre ellas en un seminario de 1985, auspiciado por la OEA y organizado por el Instituto Magisterial Superior dependiente de la ANEP.

Una idea vertebral que surge de estas instancias se vincula con el derecho de los niños con dificultades a recibir una educación que favorezca su integración a la sociedad. Frente a la filosofía de la normalización relativamente imperante, se plantean estrategias tendientes a la preparación para la vida en sociedad, así como para el medio familiar y escolar. Se profundiza en los problemas vinculados a la dinámica familiar del niño con dificultades de aprendizaje, en cuanto las diferencias que existen entre ser madre de un bebé y de un escolar, ya que al crecer, los hijos imponen a sus padres un cambio en la estructura de poder: a medida que los hijos crecen y obtienen autonomía, los padres van perdiendo poder en su sistema de roles. Las dificultades se acentúan en la evolución de los roles, cuando se instala la dependencia que supone un hijo que no se vale por sí mismo. A partir de ahí surge otro tema muy importante: la frustración; del hijo por no poder ser como los demás; de los padres por no poder ver crecer a su hijo como los demás niños. Como consecuencia de esto aparece un problema de base que es la integración a la sociedad. ¿Tienen los padres derecho a elegir la educación de sus hijos? ¿Tienen las autoridades el derecho a convencerlos para que los manden a una escuela común? ¿Cuál es el papel de la escuela al respecto? Oscila entre la posibilidad de contar con el apoyo de la familia o, en el otro extremo, darle apoyo a la familia.

Volviendo a la reconstrucción cronológica, en los años 1985 y 1986 se realizó también una experiencia piloto en la que intervinieron docentes de escuelas comunes y especiales, junto a técnicos, instituciones y asociaciones de padres. Surge entonces la nueva modalidad de maestros especializados que se denomina maestro itinerante, creada con el fin de ayudar a la escuela común aportando apoyo pedagógico y material didáctico, con especial énfasis en la adecuación de la tarea de aula para el niño. En 1987 comenzó a funcionar esta experiencia, la cual era evaluada en forma anual. Además la Inspección Nacional de Educación Especial organizaba jornadas a nivel regional en las que se informaba sobre la marcha del plan con el fin de ir perfeccionando la propuesta. Esto se vio apoyado por la sanción en 1989 de la Ley 16.095: "Se establece un sistema de protección integral para personas discapacitadas", y el CODICEN y la ANEP emitieron la circular N° 13/2000 para instrumentar la ley cuyo artículo tercero dice que "los discapacitados deberán

integrarse con la población de los cursos curriculares... desde la educación preescolar en adelante, siempre que esta integración sea beneficiosa en todos los aspectos. Si fuera necesario se le brindará enseñanza especial complementaria en establecimientos de enseñanza común con los apoyos y complementos adecuados. En aquellos casos en los que el tipo o grado de la discapacidad lo requiera, la enseñanza se impartirá en centros educativos especiales.”<sup>1</sup>

Finalmente, este sistema de protección integral propuesto en la Ley 16.095 fue ampliado y en algunos aspectos reformulado mediante la aprobación, en febrero de 2010, de la Ley 18.651, cuyo texto destaca la creación de la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad. La aprobación de esta ley configura uno de los mojones más recientes en el desarrollo de la educación especial en nuestro país, al menos en lo que hace al aspecto jurídico. Si bien es claro que las prácticas educativas no se agotan en el marco jurídico que las regula, el análisis de la evolución histórica de las reglamentaciones y normas vinculadas a la educación especial constituye un insumo de importancia para reconstruir la situación histórica de los actores involucrados –maestros, gestores, alumnos, padres–, así como para proyectar estrategias de futuro y contextualizar las intervenciones en el presente.

Esto resulta de importancia ya que en el momento de realizar el trabajo de campo en una escuela especial de la ciudad de Montevideo, nos enfrentamos a una institución que está atravesada por esos procesos y condicionamientos de tipo institucional, histórico y jurídico, que han marcado el devenir de la educación especial en nuestro país durante las últimas décadas.

---

<sup>1</sup> En portal web del Poder Legislativo.  
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=16095&Anchor=>

## **2.6. Las discapacidades en la perspectiva de Maud Mannoni**

Las dificultades de aprendizaje –o discapacidades, según el marco conceptual al que se apele–, tal como las hemos venido tratando a lo largo del trabajo, constituyen un fenómeno que tiene varias causas e implicaciones, tanto a nivel histórico, como familiar, sociológico y psicológico. Cabe pensar desde esta perspectiva que las mismas pueden ser conceptualizadas haciendo énfasis en diferentes facetas o aspectos, que van desde los procesos de escolarización del niño hasta las configuraciones vinculares e intrapsíquicas a las que da lugar el diagnóstico y reconocimiento de las dificultades de aprendizaje.

Una perspectiva que entendemos relevante para profundizar en este tipo de problemas es la desarrollada durante los años sesenta por Maud Mannoni, ya que su obra da lugar a un abordaje que a nuestro entender permite dar cuenta de varios de los niveles conceptuales imbricados en el fenómeno. Bajo la delimitación como unidad de análisis de “el niño retardado” –quizás algo alejada de nuestra terminología actual–, Mannoni emprende un tratamiento de la dinámica de conformación de la personalidad del niño con dificultades, tratamiento que echa luz sobre aspectos relevantes de los vínculos familiares, así como de los emplazamientos institucionales asociados al diagnóstico y tratamiento de las discapacidades.

En esta dirección, la autora jerarquiza en primera instancia la interrelación entre el niño y la estructura familiar, y la forma en que esta repercute en las instituciones educativas, lo que hace aparecer al niño como un discapacitado irrecuperable. Es precisamente la sociedad la que acepta este rol y le asigna un “retardo” que nadie cuestiona. En una caracterización inicial, podemos decir que “La debilidad mental [...] es concebida en general como un déficit de la capacidad del sujeto [...] Esto influye en el pronóstico en el sentido de una incurabilidad fundamental [...] El éxito de la cura se va a definir en términos de readaptación.” (Mannoni, 2001: 45).

Mannoni hace hincapié en el hecho de que niños y jóvenes, debido a múltiples factores de incapacidad física, intelectual o afectiva, son excluidos de la sociedad materializada o industrializada. El sistema social se rige por ciertos parámetros como la competencia, la individualidad y exclusión, y muchas



veces los niños que carecen de los factores expuestos manifiestan la pérdida de un mundo imaginativo esencial para el desarrollo de todo individuo.

Para ahondar en esta conceptualización inicial podemos señalar la existencia de diferentes discapacidades: desajustes del nivel biológico, orgánico, afectivo, a los que, cuando se exteriorizan, llamamos “discapacidad”. Aquí aparece la necesidad de atención a la diversidad; los niños discapacitados aprenden de manera diferente y con ritmos diferentes, y por derecho el discapacitado debe recibir la educación que le permita una integración real a la sociedad. Sea cual sea el enfoque que se adopte para entender al discapacitado, se trata de un ser humano diferente, más lento, distinto; quien es visto a partir de una imagen transmitida socialmente, la cual está relacionada con la educación. Esta imagen, a su vez, puede ir acompañada de lástima, rechazo, menosprecio o desvalorización de la persona por el solo hecho de tener una característica diferente. Para superar estas actitudes “Lo que hay que restituir a estos niños que están al margen del tiempo es una dimensión que les permita el acceso a todas las posibilidades de superación.” (Mannoni, 1983: 14).

Vemos a través de fragmentos como este que Mannoni sitúa el origen de las discapacidades en la familia, en el maestro, en la sociedad, que son los que añaden discapacidades suplementarias: “Los llamados ‘niños con problemas’, a los que vamos a referirnos, son el producto de una historia familiar; pero lo que se llama su ‘enfermedad’, se sitúa en un contexto social determinado que favorece o no una evolución hacia lo patológico, es decir, hacia mecanismos de exclusión social.” (Mannoni, 1988: 63).

Mannoni entendía que la evolución hacia contextos inclusivos solo se logra con mucho estímulo, respeto y sobre todo con algo que considera fundamental: confiar en el alumno para que este confíe en nosotros. De esta manera, la confianza recíproca entre el que dirige el proceso educativo y el dirigido da lugar a una actuación natural de ambos que lleva al libre desenvolvimiento, tanto de la personalidad del niño como de la profesionalidad del educador.

En adición a esto, considera que no se debe empezar por el sujeto sino por su familia, planteando en forma muy clara el papel que puede llegar a desempeñar en una familia la dificultad del niño, lo que puede representar para

todo el grupo humano, ya que por momentos resulta imposible discernir dónde comienza la enfermedad del niño y dónde termina la neurosis de los padres. “El débil mental *difícil* tiene más posibilidades de ser orientado en psicoanálisis que el débil mental *tranquilo*, amorfo, cuya estructura subyacente es a menudo de difícil definición.” (Mannoni, 2001: 44).

En el correr del siglo XX, y sobre todo a través de aportes como los de Anna Freud, Melanie Klein y Lacan, comenzó a visualizarse cada vez con más claridad la importancia del vínculo madre-hijo en la constitución de la personalidad, específicamente como vector de la diferenciación estructural evolutiva entre la personalidad neurótica y la psicótica. A este respecto, Mannoni expone explícitamente las fuentes de las que se nutrió a lo largo de su formación: “Mi reflexión sobre la relación precoz madre-hijo está enraizada en los trabajos anglosajones. Los interrogantes que suscitan estos trabajos acerca de las funciones de separación y de presencia-ausencia de la madre en la vida de un niño *normal*, se insertan luego en una reflexión en torno a la conducción de una cura y de nuestra práctica en Bonneuil, con niños y adolescentes autistas y psicóticos.” (Mannoni, 1985: 13).

La atención que merece este punto se explica por el hecho de que si no se cuidan estos aspectos por parte del analista, su abordaje de la relación madre-hijo puede caer en reduccionismos sumamente peligrosos, más teniendo en cuenta las particulares características que esta relación adquiere en el caso de los niños con dificultades. Mannoni explica cómo la sociedad censura a los diferentes y a su familia; el sello de “niño retardado” es inseparable al de “hijo retardado”, y se impone violentamente a los padres, generando un espectro amplio y variado de reacciones defensivas. Las fantasías sociales respecto a los padres de ese niño van desde la compasión discreta hasta la discriminación frontal, pero de una u otra forma condicionan la vivencia que padre y madre tienen de su hijo y de sí mismos como padres.

La madre es el primer *otro* con el cual el niño se encuentra luego de llegar al mundo, y en un registro inconsciente es el *otro* fundamental, el más importante en la instancia constitutiva de la personalidad: “El sentimiento que cada individuo posee de un lugar en el mundo está ligado también a la manera como, en la vida, ha contado o no para otro, y contado para otro sin haber tenido por ello que borrarse como sujeto” (Mannoni, 1985: 78). Advertimos

entonces que para tratar a un niño que esté atrapado en esta relación (jamás disociada), primero se le deberá hacer un tratamiento a los padres y recién después al niño. De este modo el tratamiento tendrá por objetivo la autonomía del niño, del niño como sujeto, en tanto ser propio, enfrentado a la madre y con sus propios deseos.

Desde este punto de vista, la familia y la institución escolar son los dos grandes pilares que contribuyen a la inserción del niño en la sociedad. En este sentido toda práctica pedagógica conlleva, a diferencia de la práctica analítica, un ingrediente político: “La situación analítica es asocial; la pedagogía está obligada a definirse con relación a una sociedad dada: toda pedagogía depende de una elección ideológica o política.” (Mannoni, 1988: 44). La autora entiende que si la dificultad se instaló en el individuo es porque algo en el “sistema social” falló. El individuo sufre la consecuencia de la exclusión porque la sociedad lo ha llevado a tal situación. Mannoni señala que el niño nace en una sociedad en la cual el orden y la estabilidad dependen de una permanente interacción con los demás individuos. Evidentemente si surge alguna falla es porque algo no funciona bien en la sociedad o en la recepción del mensaje por parte del individuo, o quizás las normas sociales que son transmitidas por los demás integrantes de esa comunidad no son claras. Solo se puede enfocar esta situación si se genera un dispositivo pedagógico que combine una atención especializada, interdisciplinaria y personalizada, con una adecuada perspectiva teórica acerca de las relaciones entre retardo y estructura social: “Un sistema escolar menos rígido permitirá en el plano humano recuperaciones en el medio normal. El problema es complejo en la medida en que importa descubrir con claridad el sentido de la inadaptación antes de concebir los remedios. Esto no se puede hacer sino en equipo, y supone posibilidades escolares más amplias, para que el tratamiento pueda ser realizado” (Mannoni, 2001: 89).

El conflicto social es lo que genera la exclusión del ser humano provocando una rebeldía natural experimentada por él al sentirse excluido. La autora nos lleva a interrogarnos: ¿será, pues, este cuestionamiento del “niño retardado” también un cuestionamiento de nosotros mismos? La atención teórica y metodológica puesta en la conflictividad social de la cual es emergente la dificultad, no es incompatible con la consideración de la

especificidad del sujeto que concurre a la consulta; Mannoni quiere dar un lugar a lo social y al mismo tiempo evitar el reduccionismo sociológico. Lo que en este sentido denuncia la autora es que la institución escolar se despreocupa de los niños con discapacidades fomentando la segregación y modificando roles; la institución no está al servicio de los niños, sino que son ellos los elementos que la sustentan: “La cultura escolar ha llegado a ser como una apuesta de calificaciones, orientaciones, selecciones políticas y sociales. El niño la recibe como un pasaporte, un salvoconducto que debe mostrar en la ventanilla: no tiene la sensación de que le pertenece.” (Mannoni, 1988: 48).

La enseñanza se concibe generalmente para negar los problemas que se plantean en la transferencia: la barrera segregadora mantenida entre un profesor “que lo sabe todo” y un alumno “que no sabe nada” tiene por función garantizar y reprimir un conjunto de protecciones y resistencias. Se observan estos efectos incluso en el contenido de las materias escolares, siempre sometidas a limitaciones. Así, las dificultades en la adaptación y el aprendizaje pueden presentar diversas fuentes, entre las que se encuentran los factores transferenciales involucrados en el vínculo del maestro con sus alumnos. Gloria Busch y Felisa Kociack hacen énfasis en los aspectos transferenciales del trabajo docente: “Conocer qué representa el maestro para el niño y el niño para el maestro le permitirá al docente mirar dentro de sí, y comprender. Estamos hablando de la relación transferencial que opera en la relación educativa y donde la concientización de este interjuego de emociones permite una mejor comunicación. Para entender el niño, el maestro tendrá que ser capaz de contactar con sus propios aspectos infantiles acercándose al niño como niño y no como adulto en miniatura.” (Busch y Kociack, 1994: 84).

En la institución familiar (así como en la institución escolar, hospitalaria, etc.) la coerción está en el fondo de toda educación, ya sea liberal o autoritaria. La ideología de la institución familiar, como la de toda institución, contribuye estrechamente mediante formas sutiles de dominación al mantenimiento de un orden moral y social que, reducida a la familia conyugal, se convierte en un ordenamiento institucional esencialmente conservador. En *La educación imposible* Mannoni aborda los problemas de autoridad médica, docente y de los padres: “[...]. ¿qué sería del profesor si no se impidiese aprender al alumno? ¿Y no se impide a veces también en medicina, en psiquiatría, que el paciente

se cure?” (Mannoni, 1988: 48). Esta postura conduce al rescate de la posición de los educadores, quienes son muchas veces los que protagonizan y divulgan las carencias o dificultades de los alumnos para las instituciones, los pares, los amigos y la sociedad, a partir de lo cual se los etiqueta de forma diferente. Sin embargo el abuso de poder aparece también desde varias perspectivas por parte de las instituciones, ya que solamente con calificar o catalogar de “anormal” o “víctima con algún tipo de trastorno” al individuo, pretende fortalecer su actuación y sus avances profesionales. “La infancia inadaptada plantea un problema de educación en sentido amplio: se ha hecho de él arbitrariamente un problema médico monopolizado por las instituciones de sanidad.” (Mannoni, 1983: 252).

Para poner remedio a esta situación y construir una alternativa a favor de la salud y la integración, las instituciones para discapacitados tienen que ser un lugar donde el niño pueda sentirse cómodo tal cual es, sin que lo rechacen. Mannoni afirma que lo que hay que restituir a estos niños que están al margen del tiempo es una dimensión que les permita el acceso a todas las posibilidades de superación. Si nos referimos puntualmente a la relación entre el niño y el docente, una vez más es necesario detenernos en los aspectos contratransferenciales de este vínculo. Desde el momento en que el docente, al igual que el médico y el analista, ocupa frente al niño y a sus padres un lugar de saber-poder, se hace necesario elucidar las implicancias y los riesgos de este lugar, que pueden ir desde la discriminación y la anulación del “loco” hasta la fantasía omnipotente de curación: “Es frecuente que el educador se conduzca con él [con el niño retardado] en función de su situación de madre adoptiva, haciendo tabla rasa con toda adquisición positiva que una madre, aún torpe, ha podido aportar a su niño y reclamando la separación de la madre y la ubicación en un establecimiento donde se prestará especial atención a la *adquisición* de automatismos.” (Mannoni, 2001: 38).

Mannoni insiste en que no solo los educadores, sino también los padres, los médicos, los pedagogos están convencidos de que los niños son seres humanos, pero los tratan como cosas, con el solo pretexto de que su humanidad es algo del futuro. A partir de esta idea se genera lo que Leonardo de Lajonquière llama “ilusiones pedagógicas”: “[...] se supone que el adulto debe eclipsarse renunciando al sostenimiento del acto educativo, o sea,

renunciar a la posibilidad de que se despliegue la diferencia que se instala entre él y un niño, para de este modo, supuestamente, llegar a producir niños felices y creativos sintonizados con el futuro. La pedagogía viene profesando semejante ilusión hace casi un siglo y, por otro lado, el cotidiano escolar, si bien aún presenta puntos de resistencia, ha pasado a pensarse a partir de este ideario.” (de Lajonquière, 2000: 31).

Esta ilusión hace que continuamente se someta a los niños a juicios de realidad que “constituyen veredictos aplastantes”. Tanto las evaluaciones como las mediciones de cociente intelectual, los diagnósticos, la elección de métodos de reeducación y los esfuerzos que se hacen para comprender y ayudar a los “niños débiles mentales”, se transforman, por lo general, en una herramienta para ayudar a fijar su enfermedad; y esto mismo es confirmado muchas veces por la propia evolución del enfermo. En función de esto es posible pensar que la institución debe estar al servicio de las personas y no las personas al servicio de la institución; la institución debe “estallar”, en el sentido de abrirse, flexibilizarse, adaptándose a los cambios contextuales y a las necesidades de quienes están dentro de ella, y no pretender de parte de los sujetos una adaptación incondicional al aparato normativo impuesto desde la misma.

En el caso concreto de la atención a niños con discapacidades, tanto los medios de aproximación como los medicamentos o instrumentos utilizados no deben detentar más valor del que realmente tienen para evitar así “maniatar” al niño por su uso. Cuando esto sucede las instituciones se vuelven nocivas e inútiles convirtiéndose en un fin en sí mismas, dejan de estar al servicio de los individuos y pretenden la imposición a rajatabla de una lógica institucional que se presenta como incuestionable.

Mannoni introduce algunos matices que permiten escapar del pesimismo que se desprende de las ideas de Rousseau, buscando alguna alternativa que permita seguir hablando con sentido acerca de la pedagogía y de la función misma del educador. Es necesario asumir los fracasos y las limitaciones que a lo largo de la humanidad ha tenido la educación como empresa y proyecto cultural, para aprender de los errores y dar lugar a nuevas propuestas que permitan encarar reflexivamente los problemas más acuciantes: “Un mismo tipo de pedagogía especializada puede, desde ya, mostrarse enriquecedora para uno y deformante para otro, sin que la naturaleza de la pedagogía sea, sin

embargo, cuestionable. Lo que hay que cuestionar es el tipo de niños al que esa reeducación se dirige y el papel sobredeterminante que está destinada a desempeñar con relación a ellos, en la relación madre-niño.” (Mannoni, 2001: 38).

A través de estos cuestionamientos Mannoni no quiere declarar la imposibilidad del acto educativo, sino poner en entredicho el sistema conservador que genera niños embrutecidos, débiles o psicóticos. Porque justamente se los priva de la posibilidad de pensar por sí mismos. Pero surge aquí una diferencia de peso entre la clínica y la escuela: enseñar no va más allá del mundo de la representación; la cosa misma nos enseña. Nadie puede enseñar la verdad revelada, por eso el fracaso escolar no es una casualidad. En el fondo es lo que se vincula con la posibilidad de enseñar, ya que esta acción tiene que ver con el límite de la frustración. Enseñar es una gran fricción; el saber y el aprendizaje no se encuentran nunca. Si esta realidad no es asumida de un modo adecuado por los educadores, el resultado es por demás nocivo.

En este sentido el “niño retardado” solo podrá ser considerado *educable* a partir de una definición de educación que privilegie la inclusión por sobre la discriminación y la tolerancia a las diferencias por sobre el impulso normalizador que tiende a calificar de irrecuperables o incurables a los que no se adaptan al modelo de normalidad socialmente sancionado. En las entrevistas realizadas como parte del trabajo de campo encontramos afirmaciones vinculadas con esto; por ejemplo un inspector de educación especial afirma: “Tratamos de cumplir el artículo 34 de la Ley 16.095 que no es fácil de cumplir porque existen escuelas comunes que tienen dificultades para desarrollar un modelo inclusor. Otro gran problema que encontramos es el de la atención tardía, contraria al objetivo de prevención que se persigue en la escuela especial. Nosotros los empezamos a atender recién a partir de los ocho años.”<sup>2</sup>

Cabe pensar que problemas de este tipo solo pueden ser atacados bajo una concepción humanitaria de la sociedad, en la que la educación esté al

---

<sup>2</sup> Los artículos 31 al 34 de la Ley 16095 prevén la creación y entrega del Premio Nacional a la integración, destinado a personas “con discapacidad y que a través de su esfuerzo personal, hayan desempeñado un papel destacado en beneficio de la sociedad” (art. 31), o instituciones que se destaquen por su aporte a los procesos de inclusión.

servicio del desarrollo del ser humano, en vez de estar el ser humano al servicio de los “ideales” encomendados a la educación; solamente en una concepción que vea el proceso educativo como la culminación del desarrollo de las capacidades humanas, sean cuales fueran estas, habrá lugar para el niño con dificultades. El “niño retardado” solamente podrá ser considerado como educable bajo un modelo de educación y un modelo de sociedad que lo incluya y lo contenga en su ser distinto, tolerando su discapacidad y su diferencia. Se trata de analizar al niño como un objeto cuidado y observar cómo es anulado, tanto por la familia como por la institución escolar, a lo que se agregan los médicos y los demás profesionales que los atienden.

A través de las obras de Mannoni puede apreciarse cómo la autora, mediante un abanico de ideas que comprenden desde la gestación del niño, pasando por sus primeros contactos con el mundo exterior y la relación con su madre, hasta la familia, los técnicos y el educador, realiza un análisis desde una óptica muy crítica. Pero no solo cuestiona sino que propone soluciones y alternativas desde el punto de vista educativo, social y técnico. Realiza formulaciones sobre una pedagogía especial con características muy importantes; si relacionamos sus conceptos con los procesos del sistema educativo de nuestro medio, podemos apreciar la distancia que existe entre ambos. Una vez que el niño es diagnosticado, no solo se le adjudica un rótulo, sino un destino que casi siempre es la escuela especial o los “Centros de Recursos”. Lo que muestran los hechos en última instancia es que se hace muy difícil el pasaje del niño desde la enseñanza especial a la escuela común.



## **CAPÍTULO 3: Metodología**

### **3.1. Registro de la institución sujeto de estudio**

El centro educativo elegido para el trabajo de campo está ubicado en un barrio de la zona oeste de la ciudad de Montevideo. Cuenta con una edificación muy antigua, amplia, que tiene una reja muy decorativa a la entrada, recién pintada de color marrón, un amplio patio con muchos árboles, plantas y flores, todo dispuesto de forma muy prolija. Al llegar encuentro a un grupo de niños trabajando la tierra, quienes están acompañados por una persona mayor; todos salen a recibirme y se ofrecen para acompañarme hasta donde se encuentra la directora.

La oficina de la dirección es muy amplia y cuenta con un gran ventanal que da al patio donde juegan los niños. También se observa una puerta que conduce a un pequeño patio decorado con macetas con variedad de flores, todas prolijamente cuidadas. El espacio de la dirección se divide en tres sectores: uno cerca del ventanal, con una mesa muy amplia, documentación, anotadores, teléfono, portalápices, carpetas, que son del dominio de la directora (durante los veinte minutos que estuve allí entraron ocho personas por distintos motivos: una maestra para comunicarse con los padres, una ingeniera que se encontraba trabajando con los niños en el jardín y necesitaba un dato y una madre que vino a colaborar con la limpieza de la escuela). Este sector es como el timón de la escuela, la directora tiene todos los datos al alcance de la mano y resuelve cada planteamiento con un dinamismo, una paz que denuncia una gran capacidad de trabajo, un gran dominio y seguridad de saber lo que está resolviendo. A la izquierda hay un mueble antiguo y una mesa de trabajo que usan las maestras para sus anotaciones y donde también hay documentación, libros y un teléfono. En otro sector hay un espacio donde se ubican distintos artefactos eléctricos –me explica la directora que son donaciones que ha recibido la escuela de distintas instituciones, pero que debido al deterioro y la humedad en el local, y a la falta de rubros para colocarlos, ha decidido dejarlos allí e ir colocándolos a medida que pueda hacerlo–.

Salimos de la dirección por una escalera que da al patio interno donde hay juegos, árboles, grandes canteros, unos con muchas flores, otros con tierra preparada; se siente el olor a la tierra húmeda; se aprecia el trabajo ordenado, las herramientas en su lugar y las malezas amontonadas para abonar la tierra o para ser retiradas del predio escolar.

Observo la parte exterior de la escuela y luego los doce salones, los tres talleres, los baños, la cocina, donde existe un enorme fogón antiquísimo que todavía funciona. Hay baños con artefactos muy antiguos, palanganas muy grandes, todo en funcionamiento y muy limpio; solo un baño está hecho a nuevo. El salón comedor es amplio y muy funcional.

El hall de entrada es muy luminoso, amplio y está muy bien decorado con lindas plantas de diversas formas, colores y tamaños. El salón multiuso es grande y es compartido con la otra escuela que funciona en el mismo complejo, con la que realizan diversas actividades compartidas.

En síntesis podemos apreciar que es un edificio con una estructura física muy añosa y que no cuenta con rubros que permitan abarcar todas las necesidades, aunque existen mini-convenios para solucionar las emergencias más inmediatas. La directora manifiesta: “Eso hace por ejemplo que no se pueda implementar un salón para biblioteca infantil. De docentes tenemos una biblioteca muy completa, tanto de libros como de material didáctico, que está organizada en dirección”. En todo el edificio se aprecia mucha higiene y también en el patio es de destacar el cuidado de las plantas y la presentación de los canteros.

### 3.2. Aproximación a la población sujeto de estudio

Este centro tiene una inscripción de 138 niños. El cuerpo docente está compuesto por:

- Una directora.
- Diez maestras de clase.
- Dos maestras itinerantes de apoyo que trabajan dos días en escuela común y dos días en esta escuela.
- Siete profesores (tecnología, cerámica, jardinería, teatro, canto, gimnasia, danza).
- Ocho auxiliares de limpieza (dos están con licencia, la comisión colabora con una persona que trabaja en forma honoraria).

La escuela cuenta además con una comisión de padres compuesta por seis miembros que trabajan con una muy buena participación y asistencia sistemática. Los niños realizan actividades fuera del predio escolar, para las que concurren a distintas instituciones:

- Natación.
- Tenis.
- Judo.
- También participan en un proyecto con la Asociación Cristiana de Jóvenes.

No existe específicamente un equipo técnico, no hay psicólogo, foniatra, médico pediatra ni asistente social. Sí cuentan con una emergencia médica, paga por el Círculo de Tenis, y con atención psicológica dependiente de la Inspección Nacional de Educación Especial.

Una particularidad que destaca la directora es que la población escolar proviene de distintos barrios de la zona oeste de Montevideo, solo tres niños pertenecen al barrio de la escuela. Los que vienen desde zonas muy lejanas concurren en camionetas contratadas por el Consejo de Educación Primaria.

Esta situación hace que los padres generalmente vayan a la escuela cuando necesitan algún documento o si son citados, pero nunca en forma espontánea.

### **3.3. Registro de reunión con la directora del centro**

En el primer encuentro con la directora de la escuela se optó por profundizar en algunos rasgos de su perfil formativo y de sus antecedentes en educación especial, a efectos de contextualizar mejor las impresiones y percepciones vertidas acerca del funcionamiento del centro educativo.

Edad: 47años.

Formación específica: especialización en discapacitados intelectuales (I.M.S.).

Cargo que desempeña: directora de escuela especial.

Experiencia en educación especial: veinte años.

Otros antecedentes:

- Curso de “Capacitación laboral de discapacitado intelectual”, Ministerio de Educación y Cultura.
- Curso “Nuevas prácticas educativas. Abordaje crítico y en debate”, FUNTEM, Drs. Carretero y Vaquero, año 2001.
- Ciclo académico “Educación inclusiva hoy”, IPES, 2004.
- Curso y concurso para directores, año 2002.

### **Valoración general por parte de la directora de la escuela**

La directora comienza el encuentro señalando que la educación especial en nuestro país es una actividad realizada por una sociedad, especialmente por grupos o instituciones sociales (familia, escuela, Estado, organizaciones y asociaciones de diverso tipo). Dicha actividad tiene, esencialmente, una función social en dos dimensiones: a) inserción y adaptación de personas individuales en diferentes contextos sociales y b) transformación de dichos contextos, de manera que se adapten a las necesidades de las personas. Destaca que la educación especial es una actividad humana, en la cual como tal se distinguen los siguientes elementos: acciones, sujetos, contenidos, contextos y medios.

Le preguntamos entonces cuáles de estos elementos definen a la educación como “especial”, a lo que responde que a su entender es necesario trabajar en pro de una visión progresista y humanitaria de la educación

especial, cuya intención debería ser eliminar las connotaciones negativas al calificar a un alumno como “especial”, ya que se ha interpretado de otra forma este calificativo, atribuyéndolo a la acción educativa más que al alumno. Desde esta perspectiva la educación especial puede ser considerada un conjunto de medios y recursos, personales, materiales y técnicos, destinados a una educación de calidad que dé una respuesta adecuada a las necesidades de cada alumno.

La directora señala que la diferencia o la diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano; la naturaleza humana se revela como múltiple, compleja y diversa. Esta diversidad se proyecta en varias dimensiones y situaciones de la persona en cuanto a ser-en el mundo: sexual, educativo, cultural, social, capacidad. Atendiendo y trabajando sobre esta diversidad se encuentra la educación especial hoy, no como una separación, sino en continuidad y como un complemento de la educación general.

Afirma que en cuanto a los lineamientos educativos –teóricos y tecnológicos– de la educación especial en el Uruguay, en esta escuela, por ejemplo, se trabaja de forma muy similar al sistema de educación común. Aunque es de destacar también que en las áreas de discapacidades motrices, visuales y auditivas se están implementando diversas adaptaciones realizadas por el Plan Ceibal en forma conjunta con Educación Especial.

Consultada por la situación vincular de los niños, señala que el vínculo madre e hijo varía de una estructura familiar a otra, por lo que no se puede encasillar o generalizar como característica de la escuela. Ese vínculo puede pasar desde el desapego a la sobreprotección desmedida. En cuanto a su apreciación sobre la dinámica familiar del niño con discapacidad, afirma que también existe una gran variedad, aunque predomina en el núcleo familiar la ausencia de la figura materna o paterna, que aparece sustituida por otras figuras como padrastros, madrastras, abuelos, tíos, amigos o vecinos.

En el contexto de la enseñanza señala que la vinculación se da por la individualidad, siendo en general bueno, aunque con excepciones. Sobre las estrategias que utilizan las maestras, la directora enfatiza en que se parte de la base de que no todos los alumnos son discapacitados intelectuales. El grado de la discapacidad es diferente y las estrategias empleadas en el trabajo con la diversidad se basan en la adaptación de espacios, tiempos y materiales. En

esta línea, hace hincapié en que al niño se le respeta su evolución. Esta es la base de la educación especial, respetar la individualidad de cada educando.

Consultada acerca de cómo ve el programa actual de Educación Especial, señala que no percibe una apropiación reflexiva y aceptada totalmente por las maestras. Su aplicación ha transcurrido lentamente con reparos y con muy poco entusiasmo. Existe mucha coincidencia con las conclusiones a las que se han llegado en las asambleas técnico-docente. A partir de esto le preguntamos acerca de qué tan grande es la diferencia entre el organigrama deseado y el real, a lo que responde que entre lo real y lo deseado hay una aproximación con carencias que son insalvables a nivel institucional, tanto a nivel alumno, personal docente y personal no docente, comisión fomento e instituciones y autoridades que colaboran con este centro.

En cuanto a las características físicas y psíquicas de los alumnos, la directora manifiesta que estas son variadísimas. De origen orgánico hay tres alumnos con síndrome de Down, un múltiple impedido y un número importante de alumnos con T. G. D (Trastorno Generalizado de Desarrollo). Destaca que se manifiesta notablemente lo emocional y los desajustes de conducta. Acota igualmente que es una preocupación importante y permanente el hecho de que la mayoría de los alumnos están medicados, y la mayoría de las personas responsables de administrar la medicación no se atienen a las indicaciones médicas. Se llega al extremo de que si se le acaba la medicación le solicitan a algún vecino que le administre un medicamento que ha sido indicado para otro niño o para un adulto. En la escuela llevan un registro donde cada niño tiene una carpeta en la que se especifica su correspondiente medicación, la dosis y todos los estudios que se le han realizado. También se registran los cambios familiares, que son muy frecuentes en el alumnado, los niños pasan de padres a abuelos, tíos o a otros familiares, cuando no a algún vecino o conocido.

Otra característica muy importante es que la quinta parte de la población escolar proviene del INAU. Esto hace una diferencia en cuanto a los referentes institucionales, manifiesta la directora: "No son dueños de su ropa, no tienen el sentido de pertenencia, en cambio aquí en la escuela, nosotros sentimos que es el único lugar donde se sienten identificados, tienen su lugar, su túnica, sus útiles, su asiento, su material de higiene, sus juegos, se sienten protegidos,

aceptados y queridos, confiados, escuchados, ya que les cuentan muchas cosas de su vida a los docentes”.



### **3.4. Documento elaborado por los docentes del centro en una Asamblea Técnico Docente (ATD) realizada el 31 de julio de 2009**

#### **1. En cuanto a los aspectos positivos:**

- El buen marco teórico, fundamentos generales y por áreas.
- La incorporación de secuencias y redes conceptuales.
- El carácter único que le da continuidad a todo el ciclo.
- Existe equilibrio entre campos de conocimiento.
- La incorporación y/o jerarquización de nuevas disciplinas, tales como educación sexual, educación artística y los derechos humanos.
- La actualización disciplinar que se realiza en el nuevo programa.
- La participación de los docentes en la elaboración del actual programa.
- La organización por áreas del conocimiento sin atender lo disciplinar.
- La existencia de contenidos en forma explícita en educación inicial.
- Eleva el nivel docente.
- Posibilita la integración y coordinación de asignaturas y contenidos.
- La existencia de sugerencias bibliográficas.
- La diagramación que facilita el manejo.
- Propone un nuevo modelo de escuela.
- El enfoque desde la didáctica práctica.

#### **2. En cuanto a las dificultades de implementación:**

- La amplitud y la densidad de los contenidos.
- Imposibilidad de abordar la totalidad de los contenidos.
- El desfase entre los contenidos exigidos por el programa y los que los niños han adquirido a través del anterior programa.
- La escasa orientación recibida por los maestros.
- Dificultades de adecuación a la didáctica multigrado.
- Falta de sugerencias y recursos.

- Falta de instancias de aproximación al programa.
- No tiene en cuenta las etapas evolutivas de los alumnos.
- Carácter prescriptivo.
- Demasiado abarcativo en educación inicial.
- Vocabulario técnico.
- No especifica contenidos de manualidades y plástica en inicial.

### **3. Necesidades para su aplicación:**

- Acceso en cada centro educativo a la bibliografía sugerida.
- Textos ajustados a los contenidos programáticos para 5º y 6º año.
- Horas de coordinación y planificación pagas y salas docentes.
- Mejores condiciones de infraestructura, recursos y materiales didácticos que posibiliten el desarrollo de los contenidos programáticos.
- Profesores especiales de música y lenguas extranjeras.
- Formación y actualización disciplinar y didáctica.
- Mayor coordinación entre inspectores y maestros.
- Implementación programática de educación especial.
- Aumento del tiempo pedagógico.
- Incluir criterios de evaluación.
- Que el cambio hubiese sido gradual.
- Instalar una comisión de seguimiento.

Si bien las apreciaciones que anteceden no fueron cuantificadas por el número de escuelas que hicieron estos planteos, el listado fue ordenado de acuerdo a la reiteración de los mismos en los distintos departamentos. Por lo tanto los que aparecen en los primeros lugares son aquellos que más se repitieron en la opinión de los maestros.

#### **Al momento de evaluar:**

915 escuelas manifiestan que no debería evaluarse este año, mientras que solamente 52 creen que debe hacerse en diciembre de 2009.

### **3.5. Documento de planificación interna y diseño organizacional del centro<sup>3</sup>**

#### **Dimensión organizacional operativa**

##### **Objetivos**

- Promover la creación de un clima organizacional fuertemente integrador entre lo educativo, social y cultural bajo una concepción sistemática de roles.
- Involucrar a toda la comunidad educativa de manera corresponsable en el funcionamiento y gestión de la escuela.
- Orientar a los docentes para que la escuela y las aulas se constituyan en territorios compartidos por otras instituciones educativas y agentes sociales que coadyuven en la consecución de las metas educativas.
- Atender las necesidades de las diferentes modalidades del servicio (comedor, transporte, edificio, itinerancia).
- Organizar, diseñar, desarrollar y evaluar la actividad escolar en el marco de las políticas educativas (Nuevo programa, Plan Ceibal, Proyecto Convivencia, Plan de Lectura).
- Tomar decisiones organizativas que respondan a las necesidades de nuestros alumnos con discapacidades.
- Participar y coordinar reuniones entre directores, docentes y padres de familia y representantes de la sociedad civil.
- Orientar los roles de los docentes y auxiliares como agentes de cambio que se desarrollen dentro de un modelo de gestión democrático con compromiso moral.
- Optimizar los recursos humanos, materiales y financieros con equidad, para brindar un mejor servicio a la comunidad educativa.

---

<sup>3</sup> Documento proporcionado por la dirección del centro.

## **Dimensión Pedagógico-Curricular**

### **Objetivos**

#### **En relación a los alumnos:**

- Fomentar el mejoramiento de los métodos y prácticas de aprendizaje.
- Promover en las escuelas un clima institucional y de relaciones entre alumnos y docentes, que promuevan un sentido de identidad y la creación de una atmósfera de disciplina, y actitudes que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje.
- Fomentar una mayor apropiación por parte de los docentes de las innovaciones, así como de las metas educativas.

#### **En relación con los docentes:**

- Promover la innovación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.
- Estimular el desarrollo de tareas docentes en forma cooperativa y coordinada.

#### **En relación con el currículo y los materiales educativos:**

- Planeación, ejecución y evaluación del currículo de conformidad con las políticas educativas de carácter nacional.
- Crear comunidades de aprendizaje colaborativo para apoyar los procesos de reforma.

## **Dimensión administrativa-financiera**

### **Objetivos**

- Promover la autonomía responsable de la escuela.
- Promover la autoevaluación, así como la evaluación externa de la supervisión escolar.

- Administrar, gestionar y capacitar los recursos humanos dentro del programa de actualización permanente.
- Administrar y gestionar recursos materiales, técnicos y financieros de manera oportuna de acuerdo a las necesidades de la escuela.
- Mantener la actualización de los sistemas de información y registros de alumnos.
- Atender las necesidades y problemas de infraestructura y equipamiento de la escuela.
- Asegurar el funcionamiento continuo de la escuela así como el tiempo efectivo destinado a la enseñanza.
- Vigilar que las instalaciones físicas sean saludables, seguras y de fácil acceso para nuestros alumnos con capacidades especiales, así como para el resto de la comunidad educativa.
- Fomentar la gestión continua y la responsabilidad administrativa y financiera de todos los estamentos.

## **Dimensión contextual-convivencial**

### **Objetivos**

- Vincular a la escuela con representantes de la sociedad civil de tal suerte que coadyuven en el logro de metas planteadas.
- Apoyar y capacitar a los padres de familia para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Coadyuvar a la convivencia sana, productiva e inclusiva.

### **3.6. Análisis e interpretación de las entrevistas a informantes calificados.**

#### **I. Presentación**

La población entrevistada en esta etapa del trabajo de campo está integrada por seis maestras y una profesora de taller. Con cada una de ellas se realizó una entrevista individual de una duración de entre 30 y 45 minutos según el caso. También se realizó una segunda entrevista a la directora de la escuela y dos entrevistas a inspectores de Educación Especial en condición de informantes calificados. Todas las entrevistas se realizaron en un período aproximado de un mes.

#### **Pautas para la realización de entrevistas**

1. Edad.
2. Títulos.
3. Cargo que desempeña.
4. Experiencia en educación especial.
5. Otros datos.
6. Descripción del grupo a su cargo.
7. Apreciación del funcionamiento del mismo en el contexto escolar.
8. Valoración de la enseñanza especial en general y particularmente en la escuela.
9. ¿Qué cambiaría en la educación especial a nivel: a) nacional, b) de la escuela, c) en la clase?

## II. Categorías generales

<b>Edad</b>	En el cuerpo docente entrevistado predominan edades mayores a los cuarenta, solo tres maestras tienen menos de cuarenta años.
<b>Formación Profesional</b>	En cuanto a la formación profesional todas las entrevistadas tienen el título de maestra. Cuatro de ellas hicieron la especialización para atender a niños con dificultades de aprendizaje en el Instituto Magisterial Superior. Una docente tiene dos títulos universitarios, otra se formó en un instituto privado. Una maestra tiene el curso de Educación Inicial. La profesora de taller concurre a la Facultad de Agronomía, hizo el curso de cocina en UTU y ejerció como profesora de Astronomía en Enseñanza Secundaria.
<b>Experiencia en educación especial</b>	En lo que se refiere al trabajo en educación especial, se ha constatado que son cuatro las maestras especializadas, quienes tienen mucha experiencia en educación especial y en esta escuela en particular.
<b>Descripción de los grupos</b>	Los grupos en general no son muy numerosos y las edades están unificadas en los agrupamientos por niveles. La mayoría de los alumnos provienen de hogares desintegrados.
<b>Apreciación del funcionamiento de los mismos en el contexto escolar</b>	En forma mayoritaria las docentes opinan que los grupos funcionan con mucha contención, no solo de la directora sino también de los docentes y el personal auxiliar. En cambio puntualizan que en general no rinden como deberían por tener

	alumnos que no son para educación especial y están en las clases porque han sido derivados sin diagnóstico.
--	---

<b>La enseñanza especial en general</b>	<p>Coinciden los docentes en señalar que la educación especial ha sido dejada de lado. Algunos incluso opinan que va a desaparecer porque no se ve ninguna preocupación por mejorarla y menos para mantenerla. En lo que hace a la escuela, la mayoría de los docentes destaca que los logros que alcanzan los alumnos se debe a que es un grupo muy unido, al poder de equidad muy bien manejado, a la estimulación de la autoestima, al trabajo grupal, etc.</p>
---	--

<b>Cambios de la educación especial a nivel nacional</b>	<p>Se destaca la necesidad de la especialización de los docentes y la preparación de auxiliares para la atención de los niños. La mayoría de las maestras defiende como criterio no permitir el ingreso de niños sin diagnóstico. En lo que hace específicamente a la escuela, varias de las entrevistadas insisten en la necesidad de unificar los grupos, así como de diagnosticar a todos los alumnos, ya que son algunos de nivel muy bajo, otros de nivel alto, pero con problemas sociales y/o de conducta. Esto va de la mano con la necesidad de dejar solo a los alumnos que son realmente para cada nivel, de modo que cada clase sea atendida por maestros y auxiliares especializados.</p>
--	--



<p><b>Algunas respuestas significativas</b></p>	<p>En relación al motivo de la desaparición del equipo multidisciplinario que funcionaba en este centro, una maestra, que fue integrante del mismo, dice: “Se debió al desajuste en los pagos a los técnicos (que no eran tan onerosos, porque la verdad no cobraban tanto), Primaria no quería hacerse cargo de pagar y la directora de la escuela no encontró el camino ni el apoyo de las autoridades correspondientes. Vino la crisis del 2002 y los laboratorios retiraron las partidas (a veces no se cobraban durante meses porque Primara no firmaba). Fue lamentable para nosotros, para los niños y para las instituciones en general.</p> <p>Aquello fue una experiencia muy rica, no solo porque reunía a muy buenos técnicos, sino porque se preparaba muy bien a la gente que atendía a los alumnos.</p> <p>Por ejemplo la psiquiatra traía a distintos técnicos, ella tenía una mirada desde adentro de los niños, de los padres, de la institución, de la zona.</p> <p>El rótulo que se les pone a los niños que concurren a esta escuela no me gusta. A los que siguen esta escuela los marginan, no pueden ingresar a UTU, ni al liceo, ni a una academia”.</p>
---	---

### III. Percepción de los grupos

<b>Maestra 1</b>	“Grupo heterogéneo, integrado por ocho alumnos: uno con síndrome de Down, otro con un problema de tono muscular, una niña que padece de epilepsia y otra con bloqueo cerebral.”
<b>Maestra 2</b>	“Clase compuesta por diez niños, cuyas edades cronológicas oscilan entre los diez y doce años. Se destaca el trabajo individual que se puede realizar dado el número reducido de alumnos. Me gusta resaltar siempre de cada alumno lo que puede hacer y dejo que lo haga solo”.
<b>Maestra 3</b>	“La clase está formada por catorce alumnos, siete varones y siete niñas, cuyas edades van desde los doce a los catorce años. Como resultado de este año se destaca que ocho alumnos cumplieron con los objetivos de Primaria III. Cinco son casos especiales, cada uno es para un estudio de caso”.
<b>Maestra 4</b>	“Las características a destacar del grupo: retardo, psiquiátricos, parálisis cerebral, síndrome de Down. Cuatro alumnos presentan buena conducta, los otros son muy difíciles en el trato. Está en el límite de la educación común y la educación especial”.
<b>Maestra 5</b>	“Grupo que comenzó a funcionar con quince alumnos que fueron pasando a distintas escuelas y a los talleres por la edad. En general es un grupo que funciona de forma muy pareja, hay niños que deberían estar concurriendo a educación común por su capacidad, pero como tienen problemas de índole social, concurren a esta escuela.”
<b>Maestra 6</b>	“Integran el grupo cinco niñas y nueve varones. Es un grupo con dos niveles bien marcados, de bajos recursos económicos y de mínima formación

	escolar, lo que influye mucho en el rendimiento; a esto se suma que provienen de hogares desintegrados.”
<b>Profesora de Taller</b>	A los talleres concurren alumnos de primaria cinco y primaria seis, y diez alumnos externos. “Hay una mezcla, como si fueran distintas cosas, forman un “depósito” de chicos a los que la escuela común no quiere atender y los manda como discapacitados”.

#### IV. Categorías específicas

##### a. Funcionamiento del grupo en la escuela:

<b>Maestra 1</b>	“A nivel escuela tuvimos que tener mucha cintura, hicimos un proyecto en sentido grupal con Preparatorios, Primaria I, Primaria II. Todo se fue formando de manera muy desafiante, se fueron integrando uno a uno a la clase. Por todas las actividades vinculares que se fueron dando, fue una clase que ha crecido mucho”.
<b>Maestra 2</b>	“[...] fue muy importante el respaldo que recibió la clase, el apoyo grupal, humano, de los docentes y no docentes. Aquí se contempla el tiempo propio del niño, individual. Las seis horas en las que estamos con ellos nos permite un conocimiento a nivel personal”.
<b>Maestra 3</b>	“En este grupo todos lograron algún aprendizaje: en los valores, en el aspecto social, moral, en el deporte, en el arte, en el lenguaje, en matemáticas. A los casos difíciles se les hizo un seguimiento con un equipo, con la directora, con un médico y con los padres. También con el Poder Judicial, ya que un niño fue derivado al INAU”.
<b>Maestra 4</b>	En el contexto escolar el grupo se integra porque también en otras clases hay niños transgresores, con dificultades. Nadie está fuera ni de la escuela ni de la educación especial.
<b>Maestra 5</b>	“Con el grupo no trabajé como debería haberlo hecho, ya que tengo un niño irregular de carácter y otro que es brillante, no son para esta clase ninguno de los dos, los mandaron porque molestan todo el tiempo. Por suerte en la escuela trabajamos de manera muy firme y nos sentimos respaldados”.
<b>Maestra 6</b>	“En cuanto al grupo y a los programas los manejamos nosotros de acuerdo a las demandas de la clase. En

	cuanto a la escuela hay alumnos con cociente individual muy bajo que no son para esta escuela, mientras que hay otros que son para educación común y otros para los que no encuentro una ubicación.”
<b>Profesora de Taller</b>	“Lo que he visto aquí es que hay muchos alumnos que no son para educación especial. En Chile, por ejemplo, van a las escuelas especiales solo los discapacitados”.

**b. Características de la enseñanza en general y en la escuela:**

<b>Maestra 1</b>	<p>“En el grupo los niños tienen la contención que necesitan y alcanzan logros muy exitosos. Esto no depende solo de la maestra, sino de todo el equipo docente, todos unidos, colaborando; la directora hace un seguimiento y acompaña al maestro y al alumno. Esto influye mucho para que todo salga bien. También se aprecia la evolución de todos los niños y de la escuela en general.”</p> <p>“En cuanto a la enseñanza especial en general, en nuestro país ha cambiado muchísimo, ha pasado de ser atendida por maestros con una preparación impresionante de dos años, asistida incluso por técnicos extranjeros, a estar en manos de maestros recién recibidos, sin preparación. Creo que otra carencia tiene que ver con la parte interactiva dentro de la institución, no tenemos tiempo para comunicarnos. En las seis horas que permanecemos en la escuela no podemos perder de vista a los alumnos. Antes teníamos auxiliares que nos ayudaban y podíamos ir a retirar un libro de la biblioteca, ahora ni eso”.</p>
<b>Maestra 2</b>	<p>“En la escuela el grupo tiene mucha contención en general, lo fundamental fue descubrir las necesidades básicas de los niños y por ahí se empezó a trabajar de manera muy firme y sin miedos.”</p>
<b>Maestra 3</b>	<p>“En la escuela existe un interés general por los niños, en que logren sus aprendizajes, demostrándoles que sí pueden y que siempre van a poder. Lograr que el niño tenga confianza en sí mismo. Para esto hay que destacar que el acompañamiento de la maestra directora ha sido muy importante.</p> <p>También es necesario que el inspector sea así, esto es</p>

	<p>fundamental, pero lamentablemente no sucede, porque solo vienen a mirar papeles, es un desborde para el maestro. Es imposible, no da el tiempo. El maestro llega a su casa y debe hacer las planificaciones individuales y curriculares que necesita cada niño para trabajar correctamente y productivamente. Esta buena preparación lleva mucho tiempo (buscar material para cada alumno, pensar la propuesta adecuada, etc. etc.). Esto es lo que importa y no estar pendiente de los papeles que le van a pedir las autoridades y que solo sirven para los méritos. La parte administrativa es totalmente secundaria.”</p>
<b>Maestra 4</b>	<p>“En esta escuela veo que las maestras dan su vida, su salud, sus espacios de familia para tratar de revertir la situación, atender la patología de los niños, brindarles cariño, elevar su autoestima para que puedan aprender. En cuanto a la enseñanza especial en general, mi opinión es que en un futuro a los niños que no aprendan a leer por dispersos, por labilidad atencional o por cualquier otra dificultad, los van a derivar a escuelas especiales.”</p>
<b>Maestra 5</b>	<p>“En esta escuela se trabaja muy bien porque estamos muy unidos y nos apoyamos entre nosotros. La directora pudo lograr esto con mucho trabajo y dedicación. No fue fácil.</p> <p>A nivel nacional veo a la educación especial muy abandonada, siento como si a nadie le importara.”</p>
<b>Maestra 6</b>	<p>“En cuanto al grupo, a nivel general se maneja según las demandas que van surgiendo de cada alumno. En la escuela hay alumnos con cociente intelectual muy bajo, que no son para este centro, en cambio hay otros que son para educación común, y otros a los que no les encuentro ubicación, porque no tienen un diagnóstico, pero me doy cuenta que deberían ser atendidos en otros centros.”</p>

<b>Profesora de Taller</b>	“En esta escuela se cumple un horario muy extenso que en general no nos permite dedicarnos con tiempo a preparar el material que los alumnos necesitan. El factor tiempo es muy importante en este tipo de trabajo.”
----------------------------	--



**c. Propuestas de cambio:**

<b>Maestra 1</b>	<p>“En la escuela trabajo muy contenta porque tenemos una dirección que tiene esa mirada que abarca todos los aspectos y aporta cosas para trabajar en conjunto.</p> <p>No solo ve a la escuela como una clase que debe funcionar bien, sino que ve todas las aulas, tiene un muy buen gerenciamiento, que es lo que se necesita. Porque la educación especial no es fácil, no se supervisa solo a los maestros, hay que trabajar con los auxiliares, muchos auxiliares juntos significa un desgaste para el director por lo difícil que es, a esto se suma todos los alumnos, y esto lleva a que hay que trabajar y mucho.</p> <p>Hay que estar en la función en el horario indicado, cumplir con los tiempos estipulados. La escuela especial tiene tiempos diferentes a los de la educación común o inicial.</p> <p>En educación especial hay que agregar técnicos, esta escuela los necesita, solo sería hacer una “corrida”. ¿Por qué? En el B.P.S hay buenos técnicos, pero no salen de su oficina, no van a las instituciones. Es dura la vida profesional, social y burocrática. En la escuela por ejemplo hay cinco niños con dificultades de índole social, por lo que se necesita un asistente social para resolverlas.</p> <p>Otro aspecto es que creo que hay que descentralizar los comedores, muchas horas, la directora involucrada con las boletas, incluso la pueden sancionar por esa parte administrativa si se equivoca y no por lo pedagógico. Es muy triste y decimos que debemos llegar a la calidad de la</p>
------------------	--

	educación, pero debemos llegar a estos parámetros primero.
<b>Maestra 2</b>	<p>“En general veo a la enseñanza especial como alejada de los otros ámbitos educativos. Es muy raro escuchar una noticia referida a la educación especial o a una escuela especial. A nivel de concurso, por ejemplo, los temas que aparecen son de educación común, de contexto y de inicial, nada de educación especial.</p> <p>Se hace necesario también para el trabajo con la familia de los alumnos los maestros comunitarios, la policía comunitaria, un asistente social, sería algo excelente para el maestro que se ve sin apoyo, tanto para trabajar con la familia como con el medio en que actúa.</p> <p>Se habla de educación especial como de un rótulo: <i>el niño que concurre a educación especial</i>, después de los seis años se lo empieza a rotular y eso a mí no me gusta y me duele mucho.”</p>
<b>Maestra 3</b>	<p>“Creo que a la educación especial se la ha dejado de lado, no se le presta la atención que merece. El gobierno no aportó la parte económica; por ejemplo en el año 1982 se les quitó el 40 % del sueldo a todos los maestros de educación especial. Ahí comenzó el deterioro, muchos maestros se retiraron de la labor docente.</p> <p>Más tarde el gobierno sacó las especializaciones y con la famosa integración los niños quedaron en las escuelas comunes, en las llamadas clases de apoyo, y no fueron atendidos como correspondía, porque los maestros de educación común, con la cantidad de niños que tenían, no podían atenderlos ni estaban capacitados para hacerlo, ya que ellos necesitaban una atención especial por sus</p>

	patologías.”
<b>Maestra 4</b>	<p>“En estas escuelas es importante tener grupos chicos para tomar la educación en sus distintas facetas. Poder reiterar el aprendizaje, hacerlo más lento y más rico para que el alumno pueda progresar e integrarse, con una integración solidaria como la que se resalta en esta escuela.”</p>
<b>Maestra 5</b>	<p>“En esta escuela dejaría solo a los niños que son especiales en las clases y haría una inclusión con los demás talleres con el fin de atender a los alumnos que tienen 16, 17, y 18 años.</p> <p>En la escuela deberían existir muchos profesores y varios maestros de apoyo e itinerantes, docentes muy bien preparados. Los niños que tienen otra problemática deberían ser atendidos en las escuelas de educación común, pero con maestras especializadas, porque en educación especial los rotulamos y ya no pueden seguir porque no les permiten ir al liceo. A nivel nacional se hace muy necesario que haya más preocupación por la educación especial. Hay que preparar muy bien a los maestros, hoy los que vienen de la calle Asilo no tienen formación.”</p>
<b>Maestra 6</b>	<p>“En la clase y en la escuela dejaría solo a los niños que son realmente especiales. Haría muchos talleres para atender a aquellos que tienen un promedio de edades de entre 12 y 16 años y que no se conforman solamente con el trabajo académico. Serían atendidos por profesores con formación con el fin de complementar el trabajo que se hace en la escuela. Pienso en un trabajo más conjunto, coordinado; aquí vemos la queja de las maestras itinerantes, quienes manifiestan la desesperación de las docentes de educación común, que muchas veces no saben manejar la situación ya que</p>

	atienden a muchos alumnos y la mitad no rinde y son otras las exigencias de las autoridades.”
<b>Profesora de Taller</b>	“En cuanto al cambio a nivel escuela creo necesario realizar estudios que determinen qué niños son realmente especiales y qué tipo de atención necesitan. A nivel nacional se hace necesaria y urgente la preparación de los docentes. Falta tiempo, posibilidades para perfeccionarse y herramientas educativas que posibiliten su preparación.”

#### **IV. Reflexiones finales**

De las propuestas obtenidas y de las observaciones realizadas podemos decir que en este centro educativo funciona un equipo docente con una gran vocación y un elevado nivel profesional y humano. La mayoría cuenta con especialización y experiencia en Educación Especial, percibiéndose la gran dedicación y el amor por su trabajo. Esto denuncia un equipo muy unido, con metas claras acerca del camino que se desea transitar y a dónde se quiere llegar.

Lo anterior no supone que no existan diferencias de opinión en cuanto a la organización de la Educación Especial (no así de la institución escuela, ya que coinciden en una apreciación positiva de su conducción y funcionamiento). Otra diferencia que se pudo apreciar en la opinión de los docentes tiene que ver con el límite de edades de permanencia del alumnado en el centro.

En lo que refiere a la actividad personal y a la dedicación profesional, el factor tiempo aparece como condicionante en la labor docente; la mayoría de las maestras dedican gran parte de su tiempo libre a preparar material para sus alumnos, ya que realizan una atención personalizada.

La escuela no puede cumplir con su función directa y total en la zona porque no hay demanda en la misma. La población que concurre pertenece a distintos lugares de la ciudad, los alumnos provienen de diferentes centros educativos. Esto le da un perfil muy particular a la escuela que coincide con el perfil sociocultural de los alumnos y no con las características de la zona.

Como ya vimos, las familias de los alumnos no pertenecen a la zona, lo que dificulta la comunicación, y además debido a ello no se ha podido formar el Consejo de Participación de Educación establecido por la nueva Ley de Educación.

La institución cuenta con una comisión fomento integrada por algunos padres de los alumnos, que si bien no viven en la zona colaboran en forma destacada según señalaron la directora y algunas docentes.

Se desprende de las entrevistas que el vínculo madre-hijo es muy variable de una estructura familiar a la otra, por lo que no se puede generalizar.

El cuerpo docente enfatiza en la necesidad de contar con un equipo de profesionales (médicos, psicólogos, psiquiatras, asistente social, etc.) que

funcione dentro o fuera de la escuela, con el fin de atender a estos niños y brindar apoyo al personal docente y no docente.

También podemos apreciar la preocupación por que existan espacios para la actualización del personal docente y no docente; la necesidad de que los docentes se actualicen en cuanto a técnicas y estrategias específicas, y el personal auxiliar que debe estar informado para brindar una correcta atención a estos niños. “Podemos así encontrar una solución para estos niños y tratar de encausar nuestro trabajo para que puedan lograr un futuro con mejores logros personales”, señala una de las entrevistadas.

## **CAPÍTULO IV. A modo de cierre**

Desde el inicio de esta investigación se transitó por dos vías. En lo personal, puede identificarse una primer dimensión vinculada con la elección de la escuela donde se efectuaría el trabajo de campo, escuela en la que la autora de esta tesis realizó su práctica docente para obtener el título de “Especialización en Educación Especial”, adquiriendo allí buena parte de su experiencia para conducir el aprendizaje de niños con dificultades.

Durante más de veinte años he realizado un recorrido por distintos centros educativos de atención a niños y adultos con diversas dificultades de aprendizaje. Inicialmente como maestra y luego como directora, tuve la oportunidad de trabajar con niños con distintas dificultades que condicionaban sus posibilidades de lograr el aprendizaje y de integrarse al grupo humano con el que les había tocado convivir. A este respecto, y después de todo este tiempo de actuación docente, las experiencias y vivencias atravesadas me han llevado a pensar que es el propio docente quien debe buscar el camino para encausar al alumno en su aproximación al objeto de aprendizaje.

Una segunda vía se relaciona con la percepción de la necesidad de actualización de los docentes y de los distintos especialistas que se dedican a atender a los alumnos de la escuela en la que hice el trabajo de campo. Esto me permitió visualizar con otra óptica la realidad de nuestros niños y sus dificultades en la adquisición del aprendizaje y en su integración al mundo de hoy. Me reafirmó igualmente la idea de que es necesario contar con una enseñanza especial actualizada y adecuada a las necesidades de los diferentes actores.

En lo que hace específicamente al centro educativo que fue objeto del trabajo de campo, siendo una escuela que tiene una ubicación geográfica en una zona de extracción socio-económica media-alta, podría llegar a obtener logros de los alumnos muy superiores a los que ha obtenido, a lo que se suma las espaciosas instalaciones con las que cuenta. Si nos remitimos a las respuestas obtenidas del cuerpo docente, podemos apreciar la discrepancia existente entre la educación común y la educación especial en cuanto al criterio empleado para decidir el ingreso de alumnos de una escuela común a una

escuela especial. Los docentes especializados reclaman como única solución la presencia de un equipo multidisciplinario.

Otro indicador significativo que arrojan las entrevistas es la necesidad de intensificar el mantenimiento edilicio, así como de diseñar estrategias de actualización y perfeccionamiento, tanto para los funcionarios docentes como no docentes. Estos indicadores son de relieve en cuanto dan cuenta hasta qué punto las prácticas pedagógicas y didácticas permanecen condicionadas por una amplia gama de limitaciones que van desde el soporte material de la institución –por ej. la infraestructura edilicia– hasta las carencias en formación y actualización del personal.

A lo anterior se une cierta falta de orientación clara por parte de las autoridades correspondientes, al menos en temas específicos que hacen a las condiciones de enseñanza-aprendizaje. Los docentes plantean a este respecto la necesidad de diagnosticar a todos los alumnos para poder unificar los grupos y evitar que ingresen niños de nivel bajo junto a otros de nivel alto pero con problemas sociales y/o de conducta. Señalan asimismo que sobre este particular no cuentan con el suficiente respaldo a nivel de políticas educativas, lo que tiene como consecuencia un alto grado de heterogeneidad en los grupos que dificulta el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias didácticas y pedagógicas sugeridas al cuerpo docente por la directora, unidas a los proyectos por grados, han tenido un efecto positivo en el aprendizaje de los niños y una buena recepción en el personal docente y no docente. Por otra parte, el seguimiento del aprendizaje de cada alumno que hace la directora acompaña al docente en las estrategias pedagógicas para poder identificar y contemplar las necesidades básicas de cada niño. Esto permite que los alumnos puedan alcanzar sus aprendizajes con estímulo y comprensión, construyendo la vivencia de que sus logros y procesos serán apreciados y valorados, lo que enriquece el crecimiento pese a las dificultades que puedan presentarse.

A lo largo de este recorrido hemos tratado de ofrecer una conceptualización teórica de las prácticas docentes y de la percepción que sobre las mismas tienen los docentes de un centro educativo, buscando enlazar el material de campo con referentes teóricos cuyos aportes consideramos significativos, sin perder al mismo tiempo el sentido del



encuentro con el otro y del reconocimiento de la singularidad y unicidad de cada contexto de investigación. Esperamos por tanto que este estudio pueda constituir un aporte a la planificación y comprensión de la educación especial, específicamente de los procesos de aprendizaje y de los vínculos que se generan a partir de ellos.

## Bibliografía

- AAVV. (2005). *Derechos y responsabilidades de la Educación Especial*. San Francisco: Community Alliance for Special Education (Case)/ Protection and Advocacy, Inc. (PAI), <<http://www.disabilityrightsca.org/pubs/504002.pdf>>.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1979). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ÁLVAREZ, M.; ALMARÁ, N. y RODRÍGUEZ, S. (2007). “Los derechos educativos de las personas con necesidades educativas especiales. Cobertura e integración”, en *Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Políticas y cobertura educativa*, <<http://www.efn.uncor.edu/escuelas/biomedica/Plandeestudios/materias%20completas/Ingenieria%20en%20rehabilitacion/Clases/03a-paper%20educacion%20especial.pdf>>.
- ARANDA REDRUELLO, R. (Coord.) (2002). *Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- ARAÚJO, A. M. (Coord.) (1997). *Montevideanos: distancias visibles e invisibles*. Montevideo: Universidad de la República-Roca Viva.
- ARAÚJO, A. M. (Coord.) (2009). *Sociología Clínica II*. Montevideo: Nordan.
- AROCENA, R. (2004). “El subdesarrollo y la revolución silenciosa”, en revista *Memorias.ur*, 4 (II).
- BANK- MIKKELSEN, N. (1975). “El principio de normalización”, en *Revista Siglo Cero*, n.º 37, pp. 16-21.
- BLANCHET, A. et al. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1992) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BUSCH, G. y KOCIAK, F. (1994). *Psicoanálisis y educación*. Montevideo: Roca Viva.
- CHAZAUD, J. (1981). *Nuevas tendencias del Psicoanálisis*. Barcelona: Herder.
- CASTORIADIS, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

- CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*, <[https://docs.google.com/document/d/1syXv69HqTzfh5QeX\\_jea5muvRwPqHaFQx57uklgVdBU/edit](https://docs.google.com/document/d/1syXv69HqTzfh5QeX_jea5muvRwPqHaFQx57uklgVdBU/edit)>.
- DE LAJONQUIÈRE, L. (2000). *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ECO, H. (2006). *¿Cómo se hace una tesis?* Barcelona: Gedisa.
- FRASER, W. I. (ed.) (1990). *Temas clave en investigación del retraso mental*. Madrid: SIIS.
- FRIGOTTO, G. (2009). "Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas", en *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, pp. 67-82.
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1991). *Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GÓMEZ, W. (1989). *Las políticas de la Dirección de Educación Especial y el Rol del maestro especialista*. Caracas: ME.
- GRAMSCI, A. (1960). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Antonio Lautaro.
- GRAMSCI, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- GÚTIEZ CUEVAS, P. y SÁENZ-RICO DE SANTIAGO, B. (1993). "Perspectivas de investigación en educación especial", en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 4, N.º 2, <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150126>>.
- JAMESON, F. (2002). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo. 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial.
- JENARO RÍO, C. (2004). "Trabajo y discapacidad", en J. de Elena y Peña (ed.). *Desigualdad social y relaciones de trabajo* (pp. 129-142). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- JURADO DE LOS SANTOS, P. y SANAHUJA GAVALDÁ, J. M. (1997). "La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones", en *Educación*, n.º 21, pp. 105-114, <<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn21p105.pdf>>.
- HEWARD, William (1997). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. España: Pearson-Prentice Hall.
- LIBANEO, J. C. (1982). "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar", en *Revista da Associação Nacional de Educação*, año 3, n.º 6, San Pablo, Brasil.
- LOGINOW ESCALONA, S. (2004). *Educación Especial. Guía de estudio*. Mérida: Universidad Nacional Abierta.  
<<http://www.unamerida.com/archivospdf/581%20Educacion%20Especial.pdf>>.
- LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (1998). "La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales", en M. A. Lou Royo y N. López Urquizar (coords.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 21-37). Madrid: Pirámide.
- LYOTARD, J. F. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MANNONI, M. (1978). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Barcelona: Gedisa.
- (---). (1980). *La teoría como ficción*. Barcelona: Crítica.
- (---). (1983). *Un lugar para vivir*. Barcelona: Crítica.
- (---). (1985). *De un imposible al otro*. Barcelona: Paidós.
- (---). (1987). *El psiquiatra, su "loco" y el psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- (---). (1988). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- (---). (2001). *El niño retardado y su madre*. Buenos Aires: Paidós.
- MARDOMINGO SANZ, M. J. (1994). *Psiquiatría del niño y del adolescente: método, fundamentos y síndromes*. Madrid: Díaz de Santos.
- MARX, Karl. (1964). *Manuscritos económico-filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MATA, F. S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Archidona, España: Aljibe.
- NEFFA, J. C. (1999). *Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la "Teoría de la Regulación"*. Buenos Aires: Lumen.

- NIRJE, B. (1994). "The Normalization Principle and Its Human Management Implications, en *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal*, Vol. 1, n.º 2, pp. 19-23.
- OREM, R. C. (1980). *El método Montessori de educación diferencial*. Buenos Aires: Paidós.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS-DEPARTAMENTO DE DERECHO INTERNACIONAL. (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*, <<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>>.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. (2013). *Sistemas Educativos Nacionales-Uruguay. Informe sobre el estado actual de la educación para personas con discapacidad*, <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/uru12.pdf>>.
- SÁNCHEZ PALOMINO A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la adversidad*. Madrid: Pirámide.
- PAULA PÉREZ, I. (2003). *Educación Especial. Técnicas de Intervención*. España: Mc. Graw Hill.
- PINTO CASTRO, J. (s.f.). *Educación Especial. Necesidades Educativas Especiales*. Observatorio de la Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. <<http://www.asperga.org/docs/tipo2/m1.pdf>>.
- PODER LEGISLATIVO-ROU. Ley 16.095: "Personas discapacitadas. Se establece un sistema de protección integral". 26 de octubre de 1989, <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=16095&Anchor=>>>.
- PODER LEGISLATIVO-ROU. Ley 18.651: "Protección integral de personas con discapacidad". 19 de febrero de 2010, <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18651&Anchor=>>>.
- POLAINO-LORENTE, A.; ÁVILA ENCÍO, C. y RODRÍGUEZ ZAFRA, M. (1991). *Educación Especial Personalizada*. Madrid: Rialp.
- PUIGDELLIVOL, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Grao.

- PUJOLÁS, P. (2009). "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad", en *Revista de Educación*, n.º 349, pp. 225-239.
- SÁNCHEZ CANILLAS, J.; BOTÍAS PELEGRÍN, F. e HIGUERAS ESCUDERO, A. (2002). *Supuestos prácticos en educación especial*. Barcelona: Praxis.
- SÁNCHEZ, P.; CANTÓN, M. y SEVILLA, D. (1997). *Compendio de Educación Especial*. México: Manual Moderno.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- SHEA, T. y BAUER, A. (2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- SOROS, G. (1999). *La crisis del capitalismo global*. Madrid: Debate.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1977). *La Educación Especial: situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.
- VARELA, J. P. (2001). *Obras de José Pedro Varela*. T. V, parte 1. Montevideo: Cámara de Representantes.
- VALLES, M. S. (1997). "Técnicas de conversación, narración (1): las entrevistas en profundidad", en M. S. Vallés (ed.). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

## **Anexos**

### **A. Entrevistas a informantes calificados.**

#### **1. Entrevista a la profesora de Taller:**

Edad: 47 años.

Nacionalidad: chilena.

Estudios: cuatro años de Agronomía, me faltan materias para recibirme. Curso de cocina en UTU, cuatro años. Actualmente desempeño el cargo de Tecnóloga alimentaria. Profesora de Astronomía en educación de jóvenes y adultos. Cursos en Facultad y en ANEP, curso de perfeccionamiento de la OEA. Trabajé este año con una maestra y la directora en un proyecto que se llamó "Desde la tierra al plato", la idea era integrar las diversas materias: matemáticas, biología, para que los alumnos tengan una salida laboral a través de la cocina.

En esta escuela trabajo como profesora de economía alimentaria, con diez alumnos externos más los alumnos de la primaria cinco, de la primaria seis y una clase completa que son catorce alumnos, ahí trabajo solo con ellos. En adultos trabajo con doce alumnos. También con Primaria. En UTU me pidieron que trabajara de noche. Voy un día a la semana de noche y trabajo con la gente de Primaria

En cuanto a los niños de acá son afectuosos, pero carecen de hábitos. Es un tema generacional, se han perdido algunos valores. Se ve como que todo es fácil y por eso cuesta incentivarlos en las distintas áreas. No tiene valor pensar salir de acá para trabajar y formar una familia.

En Uruguay hay mucho por hacer todavía. En lo que yo he visto, por ejemplo en este centro hay mucha gente que no es de educación especial, por lo menos eso es lo que yo he visto aquí y en Unidad Casavalle donde trabajé anteriormente. No veo que sea solo educación especial, hay una mezcla, más bien es lo que la gente dice, pero no veo que sean solo de educación especial. Por lo menos en Chile a las escuelas especiales asiste solamente la gente discapacitada, que tienen un problema motriz, intelectual o distintas cosas. En

cambio acá hay distintas cosas juntas, como si fuera un “depósito” de chicos a los que no pueden retener en una escuela primaria normal y los mandan como discapacitados.

En cuanto a los cambios, considero que es necesario realizar estudios a los alumnos para ver si realmente son discapacitados. En cuanto a lo profesional, creo necesario que nos den cursos que nos preparen, que nos den la posibilidad de trabajar y a la vez prepararnos. Con horarios muy extensos uno no puede hacer una preparación adecuada para volcar a los alumnos. Al final uno viene a prepararse cuando los hijos están grandes o cuando te jubilas, porque antes no te dan la posibilidad; también está la parte económica, uno gana muy poco y hay que trabajar como en tres lugares y no te da el tiempo para perfeccionarte.

En lo que yo he trabajado, en Uruguay se preocupan mucho por la parte adultos. En otros países se paga, acá no, la gente tiene posibilidades de seguir, de educarse para toda la vida. Hay cosas que hay que mejorar, nos faltan herramientas educativas. La gente que trabaja tiene que potenciarse, hay que darles más posibilidades para capacitarse, más capacitación.

Actualmente estoy haciendo un curso de medidas no privativas de libertad, a través de los educadores sociales, se hacen evaluaciones y la verdad no me quita mucho tiempo.



## **2. Entrevista a una maestra:**

Edad: 58 años.

Capacitación: me especialicé en el año 1986 en “Discapacitado Intelectual”. He hecho cursillos, jornadas de actualización, congresos, cursos, siempre de educación especial.

Trabajo en el organismo hace 32 años, 31 años en enseñanza especial. En esta escuela hace 22 años que trabajo. Algunos años en primaria seis, luego en otras clases. Actualmente con un grupo de 14 alumnos: 9 varones y 5 niñas. Algunos han dejado la escuela por diversas razones, por falta de apoyo familiar, porque “están en otra”. Uno de ellos, me han dicho los compañeros e incluso la madre, se hizo adicto. Hay un conflicto entre los padres que a él le afecta muchísimo. El padre le pasa el problema a la madre, la madre al padre y el tema es así, la última información es que no quiere venir a la escuela porque se siente grande. Cuando fuma se pone “como loco” y es una lástima porque tiene un buen nivel académico. Hay otra alumna también con un problema familiar, hay un conflicto entre los padres. Vivía con ellos, se escapó un día e intervino el INAU, pasó a vivir un tiempo allí, pero después se escapó y quiso ir a vivir con la madre. El INAU no intervino más y no vino más a la escuela; pese a que se ha hecho un rastreo, no hemos podido dar con ella. Eso ocurrió todo el año. En cuanto al grupo, se observan dos niveles muy marcados, los alumnos son de bajos recursos económicos y de mínima formación escolar, lo que influye mucho en el rendimiento.

En cuanto a la enseñanza a nivel general, los programas los manejamos nosotros de acuerdo a las demandas que hay en la clase, es totalmente elástico, trabajamos con el programa nuevo y con la experiencia que tenemos lo vamos adaptando al grupo, a las necesidades de la clase.

Hoy en la escuela especial hay alumnos que son para ella porque tienen un cociente por debajo de un nivel medio, pero hay otros que no estarían bien ni en común ni en escuela especial. Creo que debería haber algo intermedio, ya que no me parece conveniente mantenerlos en una escuela común con un nivel de rendimiento por debajo de lo normal. No les encuentro ubicación.

Los alumnos llegan a la escuela especial con un cociente intelectual descendido, van superando eso pero nunca llegan a destacarse.

Cambiaría la Educación a nivel nacional, con la mano en el corazón y te soy sincera, dejaría al que es especial en las escuelas especiales, en esta y todas las escuelas.

Considero también que tendrían que haber muchos más talleres, aquellos alumnos que tienen un promedio de 12 a 16 años no se conforman solamente con lo académico, necesitamos profesores con formación que complementen el trabajo académico. Los profesores en general vienen con muy poca formación, eligen sus cargos solamente por ser egresados de UTU, algunos se van formando en la escuela porque se apoyan en los maestros, pero para otros a veces es imposible porque no se puede por los horarios o por la dinámica de la escuela.

Puedo hablar solamente de la educación especial porque estoy por fuera de la educación común. Pienso que tendría que ser un trabajo más conjunto, que aquí lo hacen porque hay dos maestras itinerantes y ellas lo que manifiestan es la desesperación de las maestras de común que a veces no saben manejar esa situación, tienen muchos alumnos y la mitad no rinde, pero son otras las exigencias de las autoridades.

Con respecto a otros cambios los pienso, pero no los quiero decir.

Creo también que deberían haber más maestros itinerantes, más contacto con la educación común, más apoyo a los maestros de educación común. En el año 1986 se cambió y yo trabajé en una clase de apoyo a los tumbos, porque a mí nadie me orientó. Maestros de clase pedagógica en una escuela común, trabajé bárbaro porque las maestras me apoyaron y la directora era muy abierta, colaboradora. Desde mi punto de vista fue muy positivo, no sé si esto se sigue aplicando. Sí sé que los maestros de común necesitan del apoyo de maestros especializados que deben tener cierto perfil para trabajar con la gente común. El maestro de educación común está con esa expectativa, y esperan mucho de los maestros especializados. A veces el tiempo del que disponen los maestros especializados no alcanza, son muchas las escuelas que los solicitan, por eso los maestros especializados como que picotean por las escuelas comunes. Opino por lo que oigo, no sé si es bien así, si es lo real. También se dice que los maestros especializados van a trabajar más tiempo, que van a poner más maestros especializados para trabajar en común, es como una experiencia, no sé si dará resultado o no. Pero es un hecho que de

la enseñanza común vienen muchos alumnos que no son para acá, y me parece bien que regresen a la escuela común.

### **3. Entrevista a una maestra:**

Edad: 60 años.

Capacitación: siempre como maestra efectiva, en común y 25 años en especial. Comencé el IMS, ya trabajando en educación especial, y no lo terminé, porque con el cambio de la dictadura lo cerraron.

Cargo actual radicado en Primaria cinco: comencé trabajando con 15 niños, se fueron algunos a institutos privados y otros a talleres de adultos por la edad, algunos ya se veían grandes, no traían túnica ni nada. Era un grupo lindo y parejo.

Trabajé mucho en escuela común, en “Recuperación Pedagógica”, que, viendo a algunos niños que pasan por acá, creo debería existir hoy. Como el caso de Martín que se comentó recién, yo lo veo para una escuela común, con un maestro itinerante o una clase de recuperación pedagógica, estoy segura que en común ese niño se recupera y puede seguir adelante. En clase tengo dos casos, uno es un niño brillante, saca una operación antes que yo, tanto en matemáticas como en expresión oral, corporal. Trabaja en todo perfecto. Lo único que le costó un poquito fue la lectura, pero ya empezó a leer. Ese niño no tendría que estar acá porque salen con un rótulo. Es un grupo bastante parejo, tanto este como el del año pasado, salvo un niño que ya tiene 15 años y tiene un nivel muy bajo. Trabaja conmigo solo, no se relaciona, eso es porque fue criado por la abuela, tiene problemas sociales y familiares, vive en la calle todo el día, entra a la casa solo a dormir. Come aquí, aunque creo que a veces ni come o picotea alguna cosita en la casa de algún compañero. Tiene múltiples problemáticas, pero eso es social, por eso el niño no “arranca”. Falta mucho por hacer, por más que yo me preocupé por él, que trabajé con él todo el año de forma individual, era cero. Pero en realidad los demás trabajan bastante bien, no me puedo quejar, es un grupo parejo.

Hay niños que tendrían que estar en escuelas comunes; por ejemplo aquí hay una niña que trabaja bastante bien, es buena en todas las áreas, le cuesta un poco operaciones, pero en general creo que debería estar en una escuela común. Tuve otro grupo al que visitó la inspectora y trabajó muy bien, ella decía todo el tiempo: “este grupo no es para acá, están mal ingresados, este grupo es para escuela común”. Pienso que tendrían que existir muchos profesores

itinerantes y muchos maestros de apoyo, o las clases de recuperación como antes. Una vez que estas dieron buenos resultados.

En esta escuela la verdad es que se trabaja muy bien, estamos apoyados. A la educación especial la veo un poco abandonada, como que nadie se preocupa mucho. Vienen los niños, las maestras itinerantes, y bueno, es como que siempre estamos en el aire, que se termina, que no se termina, vivimos una incertidumbre total. En cuanto a la escuela se trabaja pero por nosotros, entre nosotros hay un grupo muy unido, la directora logró esto que no se pudo lograr en años. Ver que un niño necesita algo y ver qué podemos hacer, consultamos con la directora y lo llevamos a sala, lo ponemos con aquella maestra, pero solo nosotros acá adentro; nos sentimos un poco perdidos, por más que nosotros acá estamos firmes. Pero a nivel nacional veo que hay un abandono de la educación especial, como que no importa mucho, se habla incluso de que va a desaparecer, no sé.

Respecto a los cambios, creo que hay que hacer una inclusión con esos niños más grandes que hay acá y que ya no quieren más nada. Crear muchos más talleres. Y a nivel nacional preocuparse mucho más por la educación especial, y tener en cuenta al niño que es especial y se lo deja de lado acá. Y en cambio a esos otros niños que no tienen problemáticas, integrarlos a una escuela común pero con un maestro especial, porque acá los rotulamos y ya no pueden ir al liceo por ejemplo. Sin embargo en educación común, con apoyo o con las clases de recuperación pedagógica, se resuelve todo.

En cuanto a la preparación de los maestros creo que hay que reabrir el IMS, hay que preparar bien a los docentes, no veo bien la preparación de un año que hacen ahora. Hay que abrir el IMS para una preparación de dos años, porque vienen maestros jóvenes que hicieron la preparación en la calle Asilo y la verdad no están preparados. No digo que no sepan, digo que tienen que prepararse más para lograr una buena educación.

Lo demás está bastante encaminado, sacaría a esos niños que necesitan ser apoyados en común y tomaría a los que en realidad precisan una educación especial. El maestro itinerante debe tener más en cuenta esto. Ver los niños con mala conducta que están viniendo, tengo un niño que sería para irregulares de carácter, pero lo estoy trabajando junto al grupo. La escuela común tendría que evaluar muy bien a los niños que molestan en clase, se quieren deshacer

de él y eso no es así. Tengo un niño que es brillante pero veo que molesta, sé que no era para esta escuela, pero lo mandaron porque molesta.

#### **4. Entrevista a una maestra:**

Edad: 57 años.

Capacitación: maestra de escuela común, tengo la especialización del IMS de 1 año. Tengo 36 años de trabajo, 27 años en la escuela especial n.º 236, y hace 2 años que estoy en esta escuela. Siempre he estado haciendo muchos cursos: de lectura, de matemáticas, de juegos. Siempre decimos que cada año es como el primer año de trabajo, porque siempre debemos estar actualizados, leyendo libros, buscando material acorde a la clase. Lo que sí falta es el intercambio con los demás docentes.

En cuanto al grupo, tengo Primaria tres de alumnos que van de tres a doce años. Son 14 alumnos: 7 niñas y 7 varones. Un grupo mayoritario de 8 niños que cumplían el curso de Primaria tres marchaban en forma más homogénea y después cinco casos especiales dentro de la misma clase, ya que cada uno era un estudio de caso. Se llegó a mucho con ellos; se les hizo estudios, seguimiento con un equipo, con la directora, con los médicos, con los padres, también con el Poder Judicial, porque hubo un caso que fue derivado a un hogar del INAU. Así se hizo un trabajo muy de equipo. En cuanto al funcionamiento del grupo dentro de la escuela, es muy solidario, muy trabajador, participan de todas las actividades: natación, deporte – iban una vez por semana al Comando–, también en la parte de jardinería y ornamentación de toda la escuela; es un grupo totalmente integrado e interesado por todo, por la danza, por el canto y por todas las actividades. Es colaborador y un grupo muy bueno (no es porque sea la maestra).

A pesar de todas las cosas, como ser humano que tiene su parte especial, teniendo la contención que necesita, el niño llega a logros muy exitosos. En este grupo todos lograron aprendizajes muy exitosos en todas las áreas: en los valores, en la parte moral, en lo social, en el deporte, en el arte, en la lengua, en la matemática. Siempre lograron el éxito en lo que hacían, eso da muchas satisfacciones al maestro. Yo me voy muy satisfecha con mi trabajo. El año pasado tuve un grupo muy difícil pero también alcancé unos logros muy buenos. Esto no depende solo del maestro, sino del equipo de la escuela, de los profesores, del equipo docente que tenemos, siempre unidos, siempre colaborando unos con otros, la directora que siempre apoya en todo y está

siempre y hace seguimiento y acompañamiento al maestro y al alumno también. Entonces todo esto influye para que todo el conjunto de lo que uno quiere hacer salga bien. La cabeza de la institución es lo principal, si uno tira para un lado y otro tira para otro lado el carro se rompe, no marcha, se tranca, se detiene el trabajo. Pero se ve el avance, y un avance rápido, en estos dos años de trabajo. También se ve la evolución en todos los niños de la escuela, no solo de clase, sino a nivel de todos los niños y de todas las áreas.

En cuanto al aspecto de la enseñanza especial, ya que tengo tantos años en esto, veo que ha cambiado mucho, ya no es la enseñanza especial con dos años de especialización, después pasó a un año, el cual tuve la suerte de hacer, fue un curso muy bueno, con muy buenos profesores, con prácticas con muy buenos maestros. En aquellos años los maestros de especial tenían una preparación impresionante, no era como ahora que son maestros recién recibidos sin preparación, sino que todos los maestros tenían una especialización de dos años, con una muy buena preparación, entonces yo estuve esa escuela y esa práctica con muy buenos profesores también. Eso es básico, y después no dejarse estar, el maestro tiene que seguir preparándose, y eso es lo que no queda, lo que no está hoy en vigencia.

Falta también la parte interactiva dentro de la institución, no tenemos mucha comunicación, no nos da el tiempo porque tenemos que tener los ojos puestos en nuestros alumnos. En las seis horas que estamos acá no los podemos perder de vista, ellos necesitan la contención y el ojo del maestro siempre. Entonces no tenemos ese espacio de comunicación para los maestros, para conversar, intercambiar ideas, hacer estudios de determinados alumnos o en conjunto, ver qué podemos hacer con ese chico que tiene tanta dificultad o que presenta determinadas características. Falta ese espacio para los docentes y para un equipo trabajando, que no lo tenemos. Por ejemplo la bibliografía está en la escuela, los materiales didácticos están, pero no tenemos el tiempo para poder buscar lo que necesita cada niño. Eso lo veo como una problemática dentro de la institución, antes teníamos más espacio para eso, teníamos auxiliares que podían ir a la biblioteca a buscar determinado material o iba el maestro. Creo que dentro de la organización de la escuela tiene que haber un espacio de 15 minutos con el equipo que está para ver el material didáctico con el que cuenta el centro. Lo podríamos hacer en la primera semana en la que no



tenemos niños, conocer el material y después según el grupo voy a saber qué es lo que voy a poder usar con mis alumnos.

A nivel nacional, tendrán que aparecer de nuevo las especializaciones para los maestros. Todo aquello que había, especialización en ciegos, sordos, dificultad de aprendizaje, discapacitados intelectuales, todo eso se perdió, no está ese conocimiento y todo el material hermoso que había en el IMS, ¿dónde está eso? No es de conocimiento de los maestros, porque si nosotros no íbamos a las especializaciones no teníamos acceso a los bancos de materiales porque eso no se da a conocer en las escuelas. Un material muy valioso que venía de Francia, de España. Teníamos acceso a él porque íbamos al instituto y ahí estaba el material, pero si no hacíamos ese pasaje no lo conocíamos, pero si no se conoce ese material, no se actualiza, no tiene conocimiento, no puede el maestro estar solo con sus alumnos seis horas adentro del salón, tiene que salir, tiene que tener conocimiento de otras cosas.

Yo hice muchos cursos en la Facultad de Agronomía y en otros lados, siempre me estoy metiendo, siempre estoy investigando. El maestro de especial tiene que investigar y actualizarse.

En general creo que a la educación especial se la ha dejado de lado, no se le ha prestado la atención que merece. El gobierno no ha aportado desde la parte económica, desde el año 1982 se le sacó el 40% del sueldo a los maestros que trabajaban en educación especial, ahí ya empezó el deterioro, ya que la parte económica cuenta, muchos maestros se fueron. Después el Gobierno, con el asunto de la integración de los chicos, también sacó las especializaciones. Estos niños quedaban en las escuelas comunes o pasaban a las clases de apoyo y no fueron atendidos como correspondía, porque los maestros de común, con la cantidad de niños que tenían, no podían tampoco atender a estos chiquilines, a esos niños que tenían una discapacidad o eran especiales, que necesitaban una atención especial. Y ahora se sigue, porque se quiere hacer desaparecer a las escuelas especiales. Quieren que los maestros atiendan a los niños en las escuelas comunes, y mi experiencia me dice que hay un tipo de niño que necesita una contención y un apoyo muy especial del maestro; no logramos con todos la integración, no, no es así. No solo la parte económica del maestro es necesaria, porque tenemos que andar corriendo de un trabajo al otro, sino la vocación, la fijación, la dedicación, el amor por ese

niño, eso es algo que debe ser constante, espontáneo y natural del maestro. El interés por que el niño logre los aprendizajes, demostrarle que sí puede, siempre puede, porque si nosotros podemos, ellos también pueden, eso es importante, lograr que el niño tenga confianza en sí mismo, y es el maestro el que tiene que darle esa confianza. No aceptarle los no es una contención, una contención permanente, con el abrazo, el amor, la tranquilidad. Se debe dejar de lado la excitación, el nerviosismo, el maestro debe estar con esa tranquilidad, con esa confianza, con esa paz que le va a transmitir al niño: “eso se va a resolver, no es nada, va a pasar”, conteniéndolo con un abrazo, el acompañamiento es fundamental, pienso que esto es todo.

El trabajo didáctico y pedagógico del director es algo primordial en una institución. Es lo primero, no el libro diario, ni el libro de caja. Lo vinculado a la pedagogía y a la didáctica, en la clase con el maestro y con el niño, es lo que tiene que estar en primer lugar, es lo más importante dentro de la institución y eso no se puede dejar. El director tiene que saber lo que hace el maestro y lo que hace el niño. Siempre ver la parte positiva y tratar de volcar toda esa rica experiencia que tiene en sus maestros y en sus niños. Ser un acompañamiento y una contención para el maestro; para que este no se sienta solo dentro de la clase trabajando, la orientación del director tiene que estar siempre. También del inspector, quien no debería venir solamente a mirar todos los papeles que piden. Para el maestro de educación especial es un desborde toda la cantidad de papeles que le piden, no da el tiempo, el maestro llega a su casa y debe hacer todas las planificaciones individuales y las planificaciones curriculares que necesita cada niño, y eso lleva mucho tiempo, buscar el material que cada niño necesita. Eso es lo importante, el maestro debe tener tiempo para eso, no para hacer las planillas y estar pendiente de todo lo que le va a pedir el inspector, eso tiene que ser secundario. Ahora tenemos la computadora, antes teníamos que hacerlo a mano, e igual lo hacíamos con mucho amor, con mucho respeto.

## **5. Entrevista a una maestra:**

Edad: 49 años.

Formación: en un instituto católico, no voy a decir en cuál. Tengo una formación cristiana, lo que me ha ayudado mucho en esta carrera. También vivo en un barrio muy tranquilo.

Tengo una capacitación en educación especial, no tengo una especialización. Hace 15 años que soy maestra. A los 10 años de trabajo, una maestra que me vio vocación para atender a niños con dificultades, porque siempre he ayudado a estos niños y me he avocado a ellos, me dijo: “Alba tú tienes una gran calidad humana y un trato especial con estos niños, por qué no te dedicas a la educación especial”. Le hice caso y ese año me anoté para educación especial y pude entrar.

Me encontré de inmediato con una realidad que me pertenecía, como que era la mía. Actualmente tengo en esta escuela el cargo de maestra interina, no concursé por especial ya que no soy maestra efectiva en ninguna de las áreas. Trabajo con el grupo de Primaria tres. Empecé con 12 niños.

En el grupo me he encontrado con todos los síndromes: retardos, niños psiquiátricos, psicóticos, también con parálisis cerebral, síndrome de Down. Es un grupo muy heterogéneo; hay cuatro niños con buena conducta y los otros son muy difíciles, muchos estaban en el límite entre una educación especial o una educación.

En el contexto escolar el grupo se integra porque también en otras clases hay niños trasgresores, con dificultades, hay niños iguales a ellos y se integran. Nadie está fuera ni de la escuela ni de la educación especial, aunque parezca y a veces nosotros digamos: “ah, pero estos niños”, pero es que progresó dentro de la educación especial, tuvo su oportunidad dentro de la educación especial.

En cuanto a la educación especial, para mí siempre ha sido muy rica; los maestros, los veo acá que dan su vida, su salud, sus espacios de familia, para tratar de revertir esta situación, ver la patología del niño, darle cariño, elevar su autoestima y ver qué puede aprender. Creo que en un futuro, a esos niños que no encajen en ninguna de las áreas del sistema, los vamos a ir teniendo nosotros en educación especial. A esos niños que no pueden aprender a leer por su atención tan lábil, dispersa, y como aquí el aprendizaje es mucho más

sostenido, como volvemos a tener los grupos más chiquitos, la educación se puede tomar desde distintas facetas. Al poder reiterar y reiterar, el aprendizaje se hace más lento y se hace más rico para estos niños, lo que hace que ellos puedan progresar; también en cuanto a la integración, que es lo que más resaltamos en la escuela. Una integración solidaria, ver cómo se pueden manejar los distintos hábitos en el recreo, en la preparación de la fiesta, y estos niños agradecen verdaderamente y se sienten involucrados al participar en una fiesta, en el ambiente de la escuela. Ese sentido de pertenencia es importantísimo para ellos y ver el testimonio de los maestros en la entrega, que aunque al principio cueste, tú ves al final el trabajo cuando te dicen: “Maestra no te vayas, quiero estar contigo”.

En general si bien uno se avoca a todo, pienso que los maestros tendríamos que tener algunos encuentros, porque hoy comentamos con algunas maestras que trabajamos mucho solas.

En nuestro espacio y a veces afectivamente es destructivo, porque no te encuentras con otros, porque no tienes espacios porque los niños te demandan mucho, a veces perjudicando tu salud, porque no puedes ni ir al baño como todo ser humano. Muchas veces digo que la educación especial es muy necesaria, pero debe instrumentarse de otra forma, con más relación con profesores de especiales, con más materiales, con técnicos que nos ayuden: psiquiatras, psicólogos. No sé si lo mejor no sería volver al horario de las cuatro horas, porque antes teníamos las cuatro horas y después niños con apoyo.

Aquí me encontré con una escuela muy linda, muy preparada, con maestras que son un sustento, un perfil importantísimo de la escuela especial.

Lo que yo incorporaría a esta escuela serían más profesores de Educación Física y que las maestras tuviéramos más instancias de preparación, de perfeccionamiento, como era antes, no una capacitación como la que yo tuve, que fue efímera y muy chiquitita; yo en verdad lo tomé como práctica y me voy formando, estoy abierta porque pienso seguir en educación especial. Me voy formando con la práctica, con los maestros y con un montón de cosas.

El perfeccionamiento y los técnicos es lo que hace falta en todas las escuelas, y especialmente en esta que yo quiero tanto.

## **6. Entrevista a una maestra:**

Edad: 32 años.

Capacitación: Hace 10 años que me recibí. Hice Inicial enseguida que me recibí. Tengo titulación y experiencia también.

Experiencia en especial a partir del 22 de octubre porque venía trabajando en una escuela de contexto. No conocía nada de especial, sabía que había escuelas especiales pero nunca había visitado ninguna.

Aquí tengo el grupo de Primaria dos, con 10 niños, cuyas edades van de los 9 a los 12 años, todos con problemas de aprendizaje, aunque en distintos niveles. Lo primero fue ver en lo que se había trabajado en esos meses y de qué manera se podía trabajar con cada uno, resaltando lo mejor que tenían. Había un nene que no conocía ninguna letra, todos eran unos y todos eran la a. En cambio el baile le gustaba y traté de resaltar eso. Intento que ellos vean que todos tenemos limitaciones y que podemos destacarnos en otras cosas. A mí particularmente siempre me gustó eso, resaltar que ellos pueden lograr cosas, que todos podemos lograr cosas diferentes. Me encantó trabajar en especial, ha sido una experiencia muy buena. Por ahí se dice qué es especial, pero hasta que no entras no te das cuenta. Ni qué hablar de la experiencia de las maestras que hace años trabajan en el centro, de la directora, de la inspectora que vino cantidad de veces, más allá que por el tiempo no inspeccionó, pero el apoyo que yo sentí, el respaldo fue muy importante. Resalto el grupo humano de docentes y no docentes, de todo el personal. Me sentí muy a gusto, y me preguntan si voy a volver, y la verdad que sí. Es una experiencia más, había pasado por común, por inicial y por contexto, y especial era lo que quedaba. Fue muy lindo. Cuando me preguntaban decía que eran lugares bien diferentes, con tiempos diferentes, no es igual a otros lugares donde hay que cumplir con determinadas cosas en determinado tiempo. Aquí es más el tiempo del niño, porque a veces uno necesita hacer curricularmente tal o cual cosa no. Y la posibilidad de tener seis horas para estar con ellos implicó más conocimiento a nivel personal. También trabajo en un hogar de niños aquí cerca y eso me abrió el espectro. Ellos me preguntan: “¿Maestra estás en la escuela con niños con problemas?”.

En general la enseñanza especial, comparada con las otras, veo que ha sido como dejada de lado, es raro por ejemplo escuchar alguna noticia específica de la escuela especial. Yo soy concursante, y en los cursos que estamos estudiando aparece la educación inicial, pero la escuela especial ni se escucha. Recién comenzás a saber algo de la enseñanza especial cuando entras a la escuela especial y estás en contacto con niños especiales. A veces se habla de especiales, pero todos somos especiales y todos tenemos cosas. Es un rótulo que se les pone, no es como en la escuela de contexto, la escuela común o de inicial, que es una etapa específica que cumple el niño de 5 años, después de los 6 años se los empieza a rotular, cosa que a mi particularmente no me gusta.

Lo que yo vi en las escuelas de contexto, que me sirvió mucho para trabajar con las familias, son los maestros comunitarios y el policía comunitario, esto sirvió de mucho a nivel social. Creo que sería bueno para acá también. Ese apoyo de la maestra comunitaria que trabaja a nivel de grupo con los niños, que los saca y que trabajan a contraturno. Es un trabajo excelente que para mi tendría que darse a nivel de especial y de inicial también. No solo el maestro tratando con esa familia y con ese medio, sino con el apoyo de maestros específicos.

## **7. Entrevista a una maestra:**

Edad: 46 años.

Preparación: Hace 15 años que estoy en esta escuela. Cuando se hizo la nominación de la escuela ella -se refiere a la personalidad cuyo nombre lleva la escuela- nos mandó un discurso tan lindo, hablaba de la discapacidad y de la inclusión, de que todos los seres tendríamos condiciones educativas especiales, que nadie había nacido cantante, que nadie había nacido músico, que es una profesión de dotes muy particulares, desde adentro, porque por más que se cultive, si no tienes ese dote. Ella decía que todos tenemos algo para destacarnos, tenemos que ver en qué cosas podemos trabajar. Soy media versátil en mis cosas: me titulé de maestra en educación común, después me interesé por Derecho e hice una licenciatura en la Facultad de Derecho, en Relaciones Internacionales. Más tarde ingresé al IMS donde hice la especialización de dos años en "Discapacidad Intelectual". Después hice "Dificultad en el Aprendizaje" en el Centro Pivel Devotto, cuando ya estaban formadas de esa forma las especializaciones y todo el post grado como capacitación de 500 horas, así lo llaman ellos. Después ingresé a la Universidad Católica e hice Psicopedagogía. Después las actualizaciones que tengo. En la escuela fue muy rico cuando tuvimos un equipo de técnicos formado por psicólogos, psiquiatras, psicoterapeutas y asistente social. Funcionó muchos años, desde 1994 en la escuela 208 con Mirta Goné, después este grupo se trasladó acá impulsado por el laboratorio Ron Bulein y después por otro laboratorio que cambió de firma, el proyecto fue apoyado hasta que, parece increíble decir porque no está el equipo, se suspendieron los pagos a los profesionales. El desajuste que había en los pagos de los técnicos, que no eran tan onerosos, no cobraban tanto, y Primaria que no quería hacerse cargo de pagar a la directora y no encontraron un ajuste en el área administrativa y en la organización. Entonces llega la crisis del 2000, y los laboratorios empezaron a retirar muchas partidas y entre las partidas que sale es este laboratorio, con lo cual se acabó el proyecto. Pero fue muy rica la experiencia, porque se reunían no solamente los técnicos sino que se preparaba a la gente, toda la gente era preparada. La psiquiatra trataba de

traer distintos técnicos y ella tenía una mirada desde adentro de los padres, de la escuela y de las escuelas de la zona.

Actualmente yo trabajo con el grupo más chico de la escuela, preparatorios, que está formado por 8 niños, 3 niños tienen un nivel pre-escolar, uno de ellos tiene síndrome de Down, otro niño tiene autismo, otro un problema de tono muscular, se va a sentar y se cae, va a jugar y con frecuencia se cae en el patio, ahora ya lo dejamos con el informe para la Dra. y todo el equipo que trabaja. Todos están atendidos. Y los otros niños, una con epilepsia, tiene un gran potencial intelectual pero no está en escuela común ni se habla de inclusión porque ella tiene convulsiones, pero es una niña para destacarse en educación especial, tiene ese defasaje de funcionamiento. Después si todo va bien, con ese acompañamiento emocional en esa área controlada, se va a ir adelante y va a poder integrarse. Hay una proyección de Andrea para integrarse a un grupo normal del nocturno. Hay otra niña con un trastorno emocional, su madre falleció cuando ella tenía dos años. Vio a su mamá con cáncer de piel y mamario y con metástasis en todo el cuerpo. Va a hacer ahora dos años que falleció y tiene como un bloqueo, pero el padre y toda la familia no querían que fuera especial. Pero realmente se confirma que es una niña que no evoluciona, apenas aprendió ahora a escribir el nombre, si bien es complicado no le veía ese potencial intelectual; con una proyección si la comparo con Andrea, lo emocional debe ser muy cuidado. Después Micaela, sus padres tienen déficit o retardo mental y es una niña bien bajita; Joaquín, su mamá tiene retardo, es bien bajito también. Es un niño al que el profesor de gimnasia le da una consigna colectiva bien sencilla y no la entiende. Hay que llevarlo y cuando ve al grupo hace las cosas por imitación. Después está Juan, un niño de hogar, está alejado de su mamá porque es psiquiátrica, él quiere estar ella, ahora vino feliz a retirar todos sus trabajos porque parece que va a estar unos días con su mamá. La alegría de ese niño es increíble, tiene otro hermano en una escuela especial.

El trabajo con el grupo fue todo un desafío, pero logramos trabajar de uno a uno, se logró integrarlos a la clase y ayudar a los demás compañeros, es una forma de subirle el autoestima a estos niños.

Mira las cosas que puede hacer un maestro, yo digo que muchas veces son tan notables para el otro niño, porque Álvaro, que es un niño con síndrome de



Down, es muy lento para comer de mimoso y porque necesita más tiempo también. Y entonces le dije a Juan si podía ayudar a Álvaro. Yo le dije a Juan que era muy lindo que estuviese ayudando a un compañero, y ahí empezó a crecer en autoestima y pasó de aquella imagen de niño desafiante que molestaba, a ser un niño colaborador. Entonces ahora él busca qué más podemos hacer por Andrea, porque Andrea es una niña que se destaca en todo.

Todas esas cosas, las cosas vinculares, que se fueron dando en la clase, hizo que el grupo creciera muchísimo. Después el trabajo con los padres, fue un año muy complicado por la ausencia de docentes, debíamos ser quince y éramos ocho.

Tuvimos que hacer mucha cintura, hicimos un proyecto para que se viera el sentido grupal, trabajamos tres: Preparatorio, Primaria I y Primaria II. Entonces festejamos los cumpleaños juntos, si había una linda secuencia de un cuento trabajamos la lengua, formamos actividades de compra-venta, inventamos hacer un quiosco, cada clase tenía paquetes de mercaderías, vacíos por supuesto. Habíamos pensado rotar todos los grupos porque estaban muy integrados. Venían maestros que hacía mucho que no trabajaban o eran muy jóvenes. No sabés qué placer.

También hicimos historia con pinturas, y todos sentaditos veían fotografías y después veíamos en la televisión que ellos veían y preguntaban que cuándo había sido, y qué lindo decían. Todos integrados. Había un niño que no lo integraba la escuela, de una Primaria II, incluso hasta el personal, era un niño tan difícil que cansaba al personal, no lo querían tener. Trajimos al niño a nuestra escuela y lo puse en mi clase de preparatorio, lo trataba bien, se sentía superimportante.

Lo que me faltó hacer, y nos faltó a todas, fueron talleres con padres, nos faltó ese cierre. La inspectora me puso en el informe que era un grupo difícil, con graves patologías. Y es verdad si analizamos uno por uno, por ejemplo el caso de Joaquín, con esa mamá discapacitada, que fue maltratado, quemado por el padrastro con cigarro en la cara y tuvo que intervenir la justicia, llamamos al SEM. Tuvimos que ir al Pereira Rossell. La mamá no se quedó a toda la investigación, se fue del hospital. En todo eso tuvimos que andar. Pero por suerte tuvimos el apoyo de la directora, que trabaja muy bien, no solo ve en la

escuela una clase que funcione bien, sino todas las aulas, tiene un buen gerenciamiento, y es ayudada además por la comisión fomento. Ella sabe las cosas que pasan en cada aula, eso es muy importante, tener una mirada desde la dirección. Ese buen trato es lo tenemos que trabajar, por el niño marginal que tenemos nosotros, porque son niños que son muy segregados por las otras, “Ah, vas a la 19 de abril”, esas cosas deben ser muy trabajadas porque esos niños crecen en estimulación durante los primeros años, pero después revierten el proceso y empiezan a reírse de todos esos niños que tienen más déficit.

En la escuela yo trabajo muy contenta. Yo estuve mucho tiempo en itinerante, he entrado en muchas salas, tanto de educación especial como de educación común. Yo siempre decía, como me gustaría, cuando tenía una entrevista con un papá que viniera después de las diez porque los chiquilines están organizados. Porque a veces el maestro no es apoyado. Pero cuando tenemos una buena dirección que hace esa mirada, que mira todos los aspectos y aporta cosas para trabajar en conjunto, cosas que yo veía en las otras escuelas.

Porque la educación especial no es tan fácil, porque hay que trabajar también con las auxiliares, muchos auxiliares juntos generan un gran desgaste para el director, más con lo difícil que es, a lo que se suma todos los niños, entonces hay que trabajar mucho. Hay que estar en la función a tiempo, porque la educación especial tiene tiempos diferentes que los de la educación común y la educación inicial.

En educación inicial son todos chiquitos, pero todos razonan rápido, acá no, todos son lentos. Yo quiero una directora como la que tenemos ahora, porque está muy comprometida en su función, y si no es así no se tiene ese gerenciamiento de todos los eslabones que pasan por acá. ¿Cuáles son los eslabones? Acá hay un niño especial y también una familia especial, hay mucho, hay que hacer las redes para ver quién atiende a este niño, cómo está, etc.

En las casas de los niños tenemos como referencia a las redes sociales, que nos ayudan y nos transmiten, que son referentes porque ellos son que están puerta a puerta con la familia y lo que dicen y lo que no dicen, en el trato diario. El SEM nos ayuda en esas cosas que pasan acá y que hay que resolver en

forma inmediata, que no hay que dejar para el otro día para consultar, porque el niño va a la casa y sigue con esas lastimaduras. Acá viene el SEM porque el Círculo de Tenis nos puso como área protegida.

Yo digo que las direcciones tienen que ser muy fuertes y tienen que ser muy apoyadas por una inspectora que debe tratar de buscar lo positivo y llevar adelante a todo el personal. También se dio esto este año. Tal vez le falta mucho a la educación especial, que debería sumar a algunos técnicos que atienden en el BPS, no a todos porque no hay tiempo y la dirección no da. La pobre directora está sola para controlar todo. Yo aquí pondría unas cuarenta horas con una psicomotricista y una fonoiatra, porque a los niños no los llevan al BPS. Los padres no tienen esa constancia de llevarlos. Entonces sería sumar a todos los profesionales que hay en la educación o que se toman, no importa que no tengan especialización, sí que quieran hacerlo, que deseen trabajar con niños especiales, con actualizaciones anuales. Que siempre el director pueda hacer esa mirada y con equipos y otros técnicos, así se lograría un mejoramiento de la educación especial, como era antes, que venía gente de todos lados. En general sería hacer una corrida nada más, yo sé que en el B.P.S. hay buenos técnicos, pero sé también que esos buenos técnicos no trabajan en las instituciones. Yo como tengo familiar, sé que la persona usaba la Circular 28 e iba con todo ese grupito y trabajaba con una fonoiatra y atendía solo a ese grupito, no daba la atención individual que necesitaban. Así no da, como el director no era especialista, era un colegio habilitado y tienen esa posibilidad, no pueden controlar.

Para mí los mayores controles de los recursos para la educación especial se hacen desde la escuela especial pública. Sé que tienen que agregar algo más. La dirección tiene que potenciarse, tener mucho más horas, tiene que tener secretaria, yo ayudo en la parte de estadísticas a la directora porque sola le es imposible. Otra cosa que tendrían que descentralizar es el comedor, muchas horas, la directora involucrada en boletas, y mirá que triste es la cosa: a la directora no la van a sancionar porque un niño no fue atendido pedagógicamente, la van a sancionar porque la boleta que le entregó vencía en el 2009, por eso la van a sancionar, no porque los niños no están atendidos. Es triste a veces, nosotros decimos que tenemos que llegar a la calidad de la Educación, pero tendríamos que llegar a estos parámetros primero. El director

tiene que tener más horas, y el comedor y la administración son aparte, hay directores que se encierran en la dirección y no salen, esa es la realidad. Esta muchacha recorre todas las tardes y muchas veces hace las cosas en su casa para que cada maestro tenga una respuesta inmediata a cada acontecimiento que surge, y es que hay que estar inmediatamente porque son situaciones sociales vulnerables. Por ejemplo en la escuela hay cinco casos que son de índole social, tiene que haber una asistente social: una abuelita con todos los nietos ya que el padre es adicto a la pasta base. Vienen dos niños acá, no les dan la medicación adecuada. La niña tiene un desborde, ahora está enferma, viene y te tira todos los muebles, agarra una piedra y le tira a cualquiera, lo puede lastimar, no tiene medida de peligro, esos niños pueden ser abusados, entonces en qué juego estamos. Conocemos las cosas como son, denunciamos, llamamos a la policía comunitaria, hacemos red, pero no llegamos a una buena base. Esos niños irían al INAU, pero como la abuela tiene casa... Ella nos dice si usted tiene casa tiene que tenerlos. No le preguntan sus pertenencias, tiene 87 años y no puede, ¿cómo los va a atender? Son cinco nietos, todos chiquitos y con discapacidad. No los puede atender. Ah, es dura la vida profesional, la parte social. Aquí la directora se preocupa para que todos los días haya un menú variado, que haya cosas ricas, no con aquello que hay que ahorrar para esto. El rubro de comedor acá es muy bien usado, el niño recibe una milanesa grande y los ojos le bailan, con el puré, una ensalada variada. Esa cosa fundamental, descubrir las necesidades básicas y por ahí se empieza, sin miedo, sin miedo.